Faculté
de Médecine

Université
de Strasbourg

ÉCOLE D'ORTHOPHONIE

Mémoire en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

Un système incitatif inspiré de la pédagogie institutionnelle : une réponse aux comportements opposants en rééducation orthophonique ?

Présenté par
Charlotte LAFFONT
Année Universitaire 2011/2012

Présidente de Jury : Docteur PERI-FONTAA Élisabeth, Phoniatre
Directrice de Mémoire : Madame HEILI-LACAN Claire, Orthophoniste
Rapporteur : Monsieur DAUBARD Pascal, Enseignant Spécialisé

(Remerciements)

Je remercie les orthophonistes et les enfants qui ont accepté de participer à mon projet, merci d'avoir alimenté mes réflexions.

Je remercie Mme Heili-Lacan et Mr Daubard pour leur temps et l'attention bienveillante qu'ils ont bien voulu accorder à mon travail.
Je les remercie, ainsi que le Docteur Peri-Fontaa, d'honorer de leur présence ma soutenance.

Merci à Jérôme Pouyet et Tchéché N'Guessan pour leur précieux temps et leurs conseils tout spécifiques.

Une pensée complice pour mes amies Dvoïra, Hélène et Lise ; une pensée amicale pour la promo toute entière, en vous souhaitant bonne continuation.

Un grand merci à Paka pour son soutien moral infaillible et aimant qui m'a permis de traverser les moments difficiles de cette 4ème année.

Je dédie mon mémoire à mon père que j'ai eu le plaisir et la surprise de retrouver au détour de mes réflexions. Mais bien plus, cette épreuve m'a permis de comprendre de quelle manière il a pu être habité par sa passion de la recherche, elle m'a ainsi autorisé à lui pardonner son manque de disponibilité mentale pour nous. En effet la recherche a été pour moi, à mon tout petit niveau, une expérience étrangement envahissante ; elle mobilise constamment l'esprit, même quand les livres et les brouillons sont rangés, et laisse par ailleurs une irrépressible sensation d'inachevé...
Avec toute mon admiration pour ta brillante carrière et mon profond regret de n'avoir pu partager tous ces moments avec toi.

« Incentives to work hard, to produce good quality products, to study, to invest, to save, etc... Economics is to a large extent a matter of incentives » Jean-Jacques Laffont & Al. [1]- 2002

1 LAFFONT, J-J., MARTIMORT, D. (2002). The theory of incentives, The principal-Agent Model, Princeton University Press.

(Sommaire)

INTRODUCTION : Qui sont les enfants suivis en orthophonie pour troubles des apprentissages ? **6**

PARTIE 1 : COMMENT INVESTIR SA PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE ? 8

1.1 - L'orthophonie : un travail sur deux dimensions 9
1.1.1 : La dimension "fonctionnelle" ou "technique" 9
1.1.2 : La dimension "existentielle" ou "relationnelle" 10

1.2 – Comment encourager un enfant à investir sa prise en charge ? 11
1.2.1 : La Pédagogie Relationnelle du Langage – PRL 11
1.2.2 : Soigner l'estime de soi avec les Thérapies Cognitives et Comportementales - TCC 12
1.2.3 : Les moyens présentés dans le mémoire de KUGLER & CLAUDON 14
1.2.4 : Le contrat thérapeutique 15
1.2.5 : L'humour 16
1.2.6 : Les sentiments de compétence et d'autonomie 16

PARTIE 2 : LES PÉDAGOGIES ACTIVES 18

2.1 - Présentation 20

2.2 - Les outils 21
2.2.1 : L'éveil à la citoyenneté, à la vie en société au sein de l'école 22
2.2.1.1 : Le "Quoi de neuf ?" 22
2.2.1.2 : Le "Message clair" 23
2.2.1.3 : Le "Conseil de classe coopératif" 23

2.2.2 : L'enfant autonome dans sa découverte des connaissances 24
2.2.2.1 : Le plan de travail 24
2.2.2.2 : Les ceintures de comportements et de compétences 24

2.2.2.3 : La médiation 25

2.2.3 : Le développement des motivations des élèves 26
2.2.3.1 : Les ceintures de comportements et de compétences 26
2.2.3.2 : La monnaie intérieure 26

PARTIE 3 : MISES EN PRATIQUE 29

3.1 : Antécédent de monnaie factice en thérapie : le paiement symbolique 30

3.2 : Première mise en pratique de la monnaie-coco 32
3.2.1 : L'outil monnaie-coco 32
3.2.1.1 : Le matériel 32
3.2.1.2 : Le contrat – Mode d'emploi 33

3.2.2 : La population 35
3.2.2.1 : Marc 35
3.2.2.2 : Son comportement 36

3.2.3 : Description des séances avec la monnaie-coco – Réactions de Marc 36
1ère séance : Présentation de la monnaie-coco et des règles d'utilisation 36
2ème séance : 2 jours après la présentation de la monnaie-coco 38
3ème séance : après 3 semaines sans rééducation 38
4ème séance : 1 semaine plus tard 39
5ème séance : 1 semaine plus tard 40
6ème séance : 1 semaine plus tard 41

3.2.4 : Conclusions 41

3.3 : Deuxième mise en pratique de la monnaie-coco 42

3.3.1 : La Population 42
3.3.1.1 : Nicolas et Jean 42

3.3.1.2 : Paul et Cédric 43

3.3.2 : Le matériel - 2ème version 43

3.3.3 : Le Contrat – Règles d'utilisation 45

3.3.4 : Conclusions 47

PARTIE 4 : ANALYSE ET CRITIQUES 49

4.1 : Critique méthodologique 50

4.2 : Critique de la monnaie-coco par les orthophonistes témoins 51
4.2.1 : Questions émergentes 51
4.2.2 : Indications et contre-indications selon les orthophonistes témoins 51
4.2.3 : L'enfant acteur de sa prise en charge 52

4.3 : De la pédagogie institutionnelle à l'orthophonie, des qualités retrouvées ? 53
4.3.1 : Indiquer un sens aux efforts qu'on lui demande 53
4.3.2 : L'enseignant dispose d'un outil de rappel de la loi 54
4.3.3 : Cela encourage un enfant à surmonter ses peurs et ses réticences 54
4.3.4 : C'est l'occasion d'éduquer les enfants à l'usage de l'argent réel 55

4.4 : Quelles réponses aux craintes initiales? 55

DISCUSSION FINALE 58
La demande 58
Rémunération du travail réussi ou du travail réalisé ? 59
Que faire en cas d'échec du système incitatif ? 60

CONCLUSION 62
Bibliographie 65
Annexes 68

Introduction

Qui sont les enfants suivis en orthophonie pour troubles des apprentissages ?

Pour en donner une définition volontairement globale voire sur-généralisée, disons que les troubles des apprentissages recouvrent des difficultés importantes en langage oral, en langage écrit et/ou en raisonnement logico-mathématique. Le point commun de ces troubles est qu'ils entraînent, en contexte scolaire, des difficultés qui peuvent aller jusqu'à l'échec scolaire.

Comme l'exposent LACOMBE & VIARD[2] dans leur mémoire de fin d'études, ces enfants ont tous une réaction émotionnelle défensive à leur échec :

La "réaction de séduction" est un comportement aimable et coopérant qui appelle une attitude complice de l'interlocuteur ; l'enfant cherche à se rassurer narcissiquement ; malgré des difficultés, il reste un objet digne d'amour.

La "réaction défensive de mise à l'abri" est un déni de la difficulté ; l'enfant affirme qu'il se désintéresse des activités proposées et que s'il le voulait, il pourrait. Il met ainsi à l'abri son amour-propre en se convainquant qu'il maîtrise la situation.

La "réaction de rationalisation" consiste à percevoir les échecs comme des accidents dus à un défaut d'apprentissage, et pas comme les effets d'une déficience. Cette attitude entretien l'illusion

2 LACOMBE, M., & VIARD, M., (1998). Enfant et orthophoniste : motivation et investissement dans la rééducation. Université Henri Poincaré, Nancy

d'une évolution spontanée à venir.

La "réaction de rejet" admet que l'inaptitude de l'enfant dans un domaine spécifique vient du fait que celui-ci lui a mal été enseigné, contrairement à un autre où il est performant.

Et enfin la "réaction d'agression" est une négation par accusation de la compétence et de la personnalité du rééducateur.

Toutes ces réactions visent, selon les auteures, à *« annuler le risque de jugement ou de dévalorisation subie par la connaissance des résultats à venir »*, soit à protéger l'estime de soi.
Mais ces réactions induisent des comportements qui peuvent devenir des obstacles au travail de l'orthophoniste. Les auteures citent le Docteur Cyrille CAHEN qui propose trois grands tableaux comportementaux : "l'anti-scolaire" qui méprise l'effort intellectuel et se désintéresse des tâches proposées ; "l'aboulique" qui ne parvient pas à se mettre au travail et s'en culpabilise, processus qui aboutit à une amotivation ; et "le para-scolaire" qui conserve la volonté de réussir mais uniquement dans des domaines extra-scolaires où il se sent valorisé.

HUYNH & MAZET[3] identifient également un comportement réactionnel défensif chez les TDAH - trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité - et évoquent un phénomène de distorsion positive de l'estime de soi : *« Cette distorsion positive de la perception de soi serait un mécanisme de défense adapté devant le nombre d'échecs sociaux qu'ils peuvent vivre dans leur vie quotidienne. »*

Tous ces comportements réactionnels à l'échec scolaire créent des contextes de non-adhérence à la rééducation où tout le monde est perdant : l'orthophoniste qui doit faire face à la difficulté comportementale avant de pouvoir aborder l'objet de la consultation, la rééducation qui progresse plus lentement qu'elle ne le pourrait, et l'enfant qui perçoit mal l'intérêt du suivi entrepris.
Dès lors, de quels moyens dispose un orthophoniste pour gérer une contrainte comportementale surajoutée au trouble d'apprentissage ? C'est la question que nous vous soumettons à l'occasion de ce mémoire.

3 HUYNH, C., & MAZET, P. (2011). L'estime de soi chez les enfants ayant un trouble déficitaire de l'attention-hyperactivité. Perspectives Psy Vol .50, 86–93.

Partie 1 :

Comment investir

sa prise en charge

orthophonique ?

1.1 : L'orthophoniste : un travail sur deux dimensions

Le travail de l'orthophoniste revêt deux aspects, l'un "technique" et l'autre "relationnel" selon la terminologie de Géraldine TETREL[4] ; LACOMBE & VIARD préfèrent les nommer "dimensions", l'une "fonctionnelle" et l'autre "existentielle", qui ne sont *« rien l'une sans l'autre »*[5]. En effet, c'est bien la coexistence de ces deux dimensions qui fait la particularité de notre métier.

1.1.1 : La dimension "fonctionnelle" ou "technique"

Elle implique un ensemble de techniques propres à soigner directement les troubles relevant de l'orthophonie. Nous sommes face à des enfants dont la *« dynamique de l'apprendre »*[6] n'est pas fonctionnelle. Il revient à l'orthophoniste dans un premier temps d'identifier parmi toutes les composantes, individuelles et environnementales, lesquelles retiennent le patient d'accéder à *« la pulsion de vie »* qu'est l'acte d'apprendre ; c'est ce que la théorie psychanalytique nomme pulsion épistémophilique.

La démarche suivra la logique de réadaptation en fonction de la pathologie de l'enfant. Elle consistera à mettre en place et entraîner certaines compétences, à corriger des stratégies peu adaptées ou en proposer de nouvelles pour contourner la difficulté, et à introduire ces compétences en milieu écologique afin que les résultats obtenus en séance se généralisent en dehors du cadre thérapeutique.

Ainsi, face à un enfant en souffrance dans sa dynamique de l'apprendre, l'orthophoniste qui travaille ses défaillances, va le chercher dans ses difficultés. Bien que l'objectif des orthophonistes soit d'éviter les situations d'échec en proposant un travail qui se situe dans la zone proximale de développement de l'enfant, et qu'ils aient souvent recours à des jeux pour mieux capter son attention, l'aspect "technique" ou "fonctionnel" du travail de l'orthophoniste exige de l'enfant un réel effort ; il nécessite sa participation active pour que l'orthophoniste obtienne les résultats envisagés. Se pose alors la question : qu'est-ce qui fait qu'un enfant participe activement à sa prise en charge ou pas ?

Plusieurs mémoires d'orthophonie ont déjà traité cette question. Les réponses renvoient systématiquement au domaine de la motivation, du stress, de la confiance en soi, des affects... c'est ce que G.TETREL désigne sous l'appellation *« aspect conatif*[7] *de l'apprendre »*, véritable moteur

4 TETREL, G. (2008). Intervenir sur l'acte d'apprendre : la dynamique de l'orthophoniste. Université de Strasbourg
5 LACOMBE & VIARD Ibidem
6 TETREL Ibidem
7 Terme emprunté au schéma linguistique de Jackobson

des apprentissages. Elle suggère que l'orthophoniste a les moyens d'agir sur cet aspect grâce à la part "relationnelle" de son travail.

1.1.2 : La dimension "existentielle" ou "relationnelle"

Elle est l'approche communicationnelle de notre travail. Elle contient notre potentiel à transmettre le plaisir de la communication, de l'échange, ainsi que notre capacité à être encourageant et à porter l'enfant dans ses efforts.

KUGLER & CLAUDON qui ont étudié la question de la motivation à la lumière d'une théorie de psychologie humaniste : la théorie de l'autodétermination de DECI & RYAN, font le constat suivant sur la place tenue par la composante interpersonnelle : *« il existe certes des moyens stimulant une motivation, certains favorisant plus l'autodétermination que d'autres, mais c'est avant tout le caractère bienveillant et encourageant de l'orthophoniste qui fera écho chez l'enfant. »*[8]

La psychanalyse propose les notions de transfert et contre-transfert pour décrire les processus psychiques inconscients à l'œuvre dans toute relation de communication : chaque interlocuteur projette en l'autre des éléments de sa propre histoire. Dans son mémoire, Cécile RIQUIER[9] nous explique qu'il revient au thérapeute d'apprendre à "gérer le contre-transfert" en prenant soin de ne pas se laisser enfermer dans les projections du patient, de s'en décentrer pour permettre au patient d'aborder un travail réflexif sur ses projections et, in fine, de sortir de son mécanisme de répétition. Elle évoque la notion de "juste distance" dans la relation thérapeutique : *« ni fusion, ni indifférence, la juste distance permet de rejoindre l'autre tout en respectant son altérité »*.

Il y a un consensus autour du fait que sans base relationnelle, aucun travail dit technique ne peut porter ses fruits. Dans une relation de soin avec un enfant, cette notion est d'autant plus importante car au-delà d'éveiller aux plaisirs de la communication interindividuelle, nous pouvons nourrir le désir de grandir, de s'accomplir comme individu en lui proposant un exemple d'adulte épanoui. Certains praticiens ont même choisi de placer cette dimension relationnelle en priorité absolue, quitte à repousser l'aspect technique jusqu'à être sûr qu'il soit toléré par l'enfant, comme nous allons le voir avec la Pédagogie Relationnelle du Langage.

L'exercice de l'orthophonie est un équilibre entre technique et relation qu'il convient d'ajuster

8 CLAUDON, M., & KUGLER, E. (2011). La motivation de l'enfant dans la prise en charge orthophonique. Université Henri Poincaré, Nancy

9 RIQUIER, C. (2006). Le patient, sujet de son travail orthophonique. Université de Strasbourg

en permanence. C'est à chaque thérapeute de trouver l'équilibre qui correspond au mieux à sa sensibilité, à ses centres d'intérêt. Cette caractéristique de double dimension entraîne la cohabitation de profils de professionnels très variés, avec des façons d'*être* orthophoniste et de *faire* de l'orthophonie très différentes. Nous pensons que ceci est une grande richesse pour la profession car tous ces profils offrent une complémentarité sur le terrain, plus à même de répondre à la grande diversité de profils des patients.

1.2 – Comment encourager un enfant à investir sa prise en charge ?

L'importance de l'adhésion d'un patient à sa prise en charge est aujourd'hui unanimement reconnue. Comment s'y prend-on pour inciter le comportement participatif idéal ?
La difficulté réside en ce qu'on ne peut pas imposer des actions à quelqu'un. C'est bien à la discrétion de chacun de décider de ses actions et de la qualité de ses comportements. Dès lors comment amener un enfant à investir sa prise en charge ?

Nous vous proposons un éventail de pratiques rencontrées en séance ou encore des suggestions faites dans des mémoires d'étudiantes. Elles cherchent toutes à améliorer la motivation des enfants ou à valoriser l'estime de soi.

1.2.1 : La Pédagogie Relationnelle du Langage - PRL

La PRL, élaborée par Claude CHASSAGNY à partir de la fin des années 60 préconise une attitude d'accueil de l'adulte pour encourager toute forme de langage chez l'enfant : pré-langage, langage pré-verbal, langage verbal oral et enfin écrit. Le but est que l'enfant "s'apprenne à communiquer". Pour cela, elle respecte trois stades dans sa progression : station ; conciliation et expression, comme nous l'explique Maëlle BEGUIN dans son mémoire[10].

Dans la phase de station, l'enfant est reçu dans sa globalité, sans jugement ni analyse : il doit se sentir libre de proposer tout ce qui l'anime, en particulier son matériel fantasmatique riche. Par un regard tolérant et bienveillant, l'adulte offre à l'enfant une place inconditionnelle dans la communication, une place à son identité entière. Le professionnel n'aborde aucunement la part technique de son travail dans cette première phase.

10 BÉGUIN, M., (2002). Orthophonie et psychothérapie : questions et limites dans la pratique libérale. Université de Nantes

Quand l'enfant est convaincu qu'il existe pleinement dans la relation de communication, vient la phase de conciliation. Il accepte progressivement de se rapprocher du code commun, de la règle linguistique car dès lors elle permet de développer sa relation avec son interlocuteur. Là encore, le travail technique risquerait de rompre le processus d'apprivoisement réciproque.

C'est donc uniquement dans la phase dite d'expression que la part technique du travail peut être introduite. C'est une phase où l'enfant transpose son acceptation de communication en dehors de l'enceinte de la rééducation. Il s'adapte de mieux en mieux au monde extérieur, il devient plus coopérant.

Claude CHASSAGNY est explicite quant à la spécificité du recours à la PRL. Pour lui c'est une manière d'être et non une méthode qui ne répond pas aux besoins de tous. Il est donc opportun d'y avoir recours dans des cas bien spécifiques, pour des enfants en souffrance dans leur place d'interlocuteur. Ainsi, cette approche très axée sur l'abord "relationnel" ou "existentiel" de notre travail trouve son public, notamment dans les centres médico-psychologiques (CMP) ou médico-psycho-pédagogiques (CMPP).

Par ailleurs, la PRL demande un réel investissement de la part de l'adulte qui veut la pratiquer. Elle nécessite une réflexion poussée, une prise de position comme thérapeute, ainsi qu'une formation spécifique, tout particulièrement pour être sûr de traiter de manière adéquate le matériel fantasmatique de l'enfant, comme le feraient des psychothérapeutes ; sans cela la démarche risquerait d'être néfaste pour l'enfant.

Ainsi la PRL constitue bien une solution pour gérer une contrainte comportementale surajoutée à un trouble d'apprentissage ; mais cette solution a des limites : c'est une pratique qui ne s'improvise pas et qui ne correspondra pas à tous les enfants dont le comportement entrave le travail fonctionnel de l'orthophoniste.

1.2.2 : Soigner l'estime de soi avec les Thérapies Cognitives et Comportementales - TCC

Qu'elles soient sous forme d'articles ou de mémoires, les études sur les avantages des TCC en orthophonie sont nombreuses. Elles concernent essentiellement les domaines du bégaiement [11] et

11 CHASTEL, R., & POULY, A. (2004). Étude de l'évolution du bégaiement chez des adolescents, au sein d'un groupe : approche cognitive et comportementale. Institut des sciences et techniques de réadaptation, Lyon .
ARLAUD, H., (2008). Essai d'évaluation et de méthodologie des habiletés sociales d'adolescents présentant un bégaiement, au sein d'un groupe thérapeutique avec approche cognitivo-comportementale : étude de cas cliniques. Université Pierre et Marie Curie ,Paris
PALAZZOLO, J., BOURDENET, V., FOUCHET, M., POQUIN, D., & ANDRÉ, C. (2004). Cas cliniques en

des pathologies neuropsychologiques[12].

L'approche cognitivo-comportementale est issue de la recherche anglo-saxonne. Elle est la rencontre entre le behaviorisme, dont la volonté est de modifier les comportements, et du cognitivisme qui analyse les émotions et les idées. Sa rigueur scientifique qui lui vient de la psychologie expérimentale, a participé à la démonstration de son efficacité clinique basée sur la preuve. Cette nouvelle approche se répand très rapidement dès les années 80 dans les domaines de la psychothérapie, de l'enseignement et de l'entreprise.

Les TCC proposent des outils concrets pour s'entraîner à se défaire d'un comportement handicapant, du point de vue relationnel et social. Elles interviennent au niveau des processus "mentaux" ou "cognitifs" qui génèrent des émotions, desquelles découlent les comportements problématiques. Très schématiquement, voici comment elles se déroulent : tout d'abord une analyse fine du fonctionnement de la personne est nécessaire : quand je vis telle situation, voici ce que je pense, ce que je me dis (idées, croyances) ; alors je ressens ceci (émotion) et alors je fais cela (comportement). Une fois le symptôme et son "processus de fabrication" identifiés, la personne apprend à se désensibiliser. Les idées sont discutées, les croyances sont relativisées, rationalisées. Puis la personne s'imagine vivre une situation génératrice de l'émotion négative. Grâce à la relaxation, elle ralentit l'engrenage physique dû à l'émotion.
L'objectif est d'instaurer un réflexe positif de détente en lieu et place du réflexe négatif handicapant pour la personne (malaise, honte, peur, angoisse, énervement, colère...) et ainsi se rendre disponible à des comportements moins contraints, plus libres, choisis dans l'instant par la personne[13].
Les résultats positifs ont été prouvés dans le traitement de problèmes pathologiques, notamment les phobies, ainsi que dans l'aide au développement personnel.

La méthodologie des TCC en fait un "travail technique" ; néanmoins, elles agissent sur l'aspect conatif de la relation thérapeute-patient. En effet, les TCC sont des méthodes collaboratives : elles dépendent de l'étroite collaboration entre les deux parties de la rencontre. Par là, elles nourrissent la relation entre ces parties. De plus elles ont pour objectif d'accompagner la personne vers une meilleure gestion de ses émotions, elles soignent l'estime de soi. C'est cela qui intéressera l'orthophoniste qui aura recours aux TCC dans son travail relationnel avec le patient.

thérapies comportementales et cognitives. Édition Masson, Collection Pratiques en psychothérapie

12 NEGOVANSKA, V. (2010). Évaluation des effets de différentes prises en charge auprès de proches de patients atteints d'une maladie d'Alzheimer. Thèse de doctorat. Université Paris Descartes

13 CUNGI, C. (2005). Surmonter sa timidité. Édition Retz

Notons que les TCC semblent toutefois réservées à un profil de patientèle déjà très motivé. Il s'agit donc bien ici de soigner une estime de soi lésée plutôt qu'à proprement parler de stimuler la dynamique motivationnelle.

1.2.3 : Les moyens présentés dans le mémoire de KUGLER & CLAUDON[14]

La théorie de l'autodétermination de DECI & RYAN propose plusieurs comportements censés stimuler la dynamique motivationnelle ; nos consœurs de Nancy en ont recensé l'usage fait par les orthophonistes. Voici ce qui en résulte : deux de ces pratiques sont quasiment unanimement utilisées. Il s'agit des feed-back positifs (gratifications, commentaires donnés après la réalisation d'une tâche, encouragements, la finalité étant de manifester à l'enfant ses capacités en général et ainsi de le renarcissiser) et de la possibilité de choisir **(**du libre choix de participation, au choix plus ou moins restreint d'un jeu).

Les autres pratiques évoquées dans la théorie ne sont pas rencontrées de façon aussi homogène. Ces pratiques sont :

- les limites de temps (57%), avec un chronomètre ou un objectif de durée à ne pas dépasser.
- les objectifs face à la tâche (50%), discutés avec l'enfant, parfois même avec ses parents ; ce sont les buts à atteindre avec l'enfant. Certains praticiens symbolisent les objectifs par un schéma type "jeu de l'oie" pour que l'enfant perçoive au mieux les perspectives envisagées et qu'il puisse se projeter.
- la compétition (43%), entre l'enfant et son orthophoniste - ou un stagiaire ; avec les supports informatisés ils peuvent aussi comparer les résultats avec ceux des autres patients.
- l'évaluation et la surveillance (36%), par comparaison avec des résultats antérieurs, des épreuves de bilans par exemple, ou par une auto-évaluation.
- et les récompenses (36%), elles peuvent être matérielles (diplômes, images, bonbons), verbales (félicitations) ou consister en un choix de jeu.

Théoriquement, ces facteurs diminueraient les sentiments d'autodétermination, de compétence et donc limiteraient une motivation autodéterminée. Cependant, en étudiant plus finement les témoignages des orthophonistes, KUGLER & CLAUDON constatent que ces facteurs sont généralement intégrés dans un cadre ludique sans pression extérieure, et que les orthophonistes

14 KUGLER& CLAUDON Ibidem

cherchent par-là à stimuler l'enfant, à démontrer ses capacités, constater ses progrès ou encore à dynamiser les participants.

Comme nous l'avons déjà souligné, la composante interindividuelle reste prépondérante sur tous les moyens évoqués ci-dessus, c'est elle fait écho chez l'enfant.

1.2.4 : Le contrat thérapeutique

Les objectifs face à la tâche cités dans la théorie de l'autodétermination sont parfois définis au moyen d'un contrat. C'est FREUD qui le premier a abordé la notion de *« collaboration comme facteur nécessaire dans le processus thérapeutique »*[15]. Il en découla le concept du contrat thérapeutique qui s'est répandu dans la pratique psychothérapique, médicale et paramédicale. En orthophonie, il est généralement réservé aux suivis d'adultes, notamment en rééducation de la voix[16] et des pathologies neurologiques. Le contrat thérapeutique explicite les objectifs "techniques" de l'orthophoniste. Le thérapeute demande l'approbation du patient, il cherche à obtenir son engagement moral et à faire partager la responsabilité pour atteindre les objectifs fixés.

LACOMBE & VIARD estiment que le contrat thérapeutique permet à l'enfant de *« se responsabiliser et de se sentir acteur de sa rééducation »* et qu'il peut devenir *« un puissant moteur de la rééducation »*[17]. Il permet d'offrir à l'enfant une visibilité du parcours qui l'attend en suivi orthophonique.

Néanmoins, comme le remarque le professeur de philosophie Jean-Marie NICOLLE, le terme de "contrat" est peu adapté au contexte thérapeutique car réducteur à une relation commerciale. C'est une des raisons pour lesquelles il est plus d'usage aujourd'hui de parler d'alliance thérapeutique.

Par ailleurs, selon NICOLLE, l'usage du contrat thérapeutique dans un but de *« restaurer la confiance [] est très important lorsque, après plusieurs échecs thérapeutiques, le patient n'a plus confiance dans la médecine. »*[18]. Ainsi, nous pensons qu'il peut aider à établir des bases relationnelles sécurisantes, condition nécessaire à une prise en charge efficace. Notons cependant

15 BACHELART, M., BIOY, A. (2010). L'alliance thérapeutique : historique, recherches et perspectives cliniques. Perspectives Psy Vol. 49, 317–326.
16 ESTIENNE, F. (1998). Voix parlée, voix chantée : examen et thérapie. Édition Masson.
17 LACOMBE & VIARD Ibidem
18 NICOLLE, J-M. (2005). Le contrat thérapeutique. <http://jm.nicolle.pagesperso-orange.fr/jmn/sujet/contrat.htm>

que, d'après l'étude de KUGLER & CLAUDON, il n'est utilisé que par la moitié des orthophonistes.

1.2.5 : L'humour

LACOMBE & VIARD ont choisi de défendre les intérêts du recours à l'humour en rééducation orthophonique. Les qualités qu'elles en exposent concernent les aspects :

- cognitif : en créant la surprise, l'orthophoniste vient rencontrer l'enfant au niveau psychique ; Daniel MARCELLI[19] développe cette idée avec la notion de microrythmes dans le cadre de la relation mère-bébé ; il suggère que la surprise ainsi créée procure du plaisir et éveille les capacités d'anticipation d'un enfant, à condition qu'il soit bien installé dans la sécurité affective du macrorythme.
- social : car l'humour a une influence sur l'autre, il permet de séduire son interlocuteur...
- émotionnel : il permet de soulager des angoisses, de dédramatiser les situations d'échec...
- physiologique : le rire libère des tensions physiques et crée une détente par la sécrétion d'endomorphines antalgiques...

Nous évoquons cette proposition par soucis d'exhaustivité de restitution de nos recherches ; nous ne sommes néanmoins pas convaincues par l'argumentation de nos consœurs.
Les auteures précisent que c'est un *« outil à manier avec précaution »* ; nous pensons que ce recours est même risqué et qu'il peut avoir un intérêt à la seule condition qu'il ne soit pas artificiel. Encore une fois, nous pensons que c'est au praticien de trouver sa façon propre d'exercer son métier en étant le plus fidèle à sa personnalité, sa sensibilité et ses convictions.

1.2.6 : Les sentiments de compétence et d'autonomie

Dans leur discussion finale, KUGLER & CLAUDON mettent en relation les cas des patients les plus autodéterminés avec les pratiques de leurs orthophonistes. Elles constatent que *« les moyens favorisant les sentiments de compétence et d'autonomie, qui permettraient à l'enfant de s'estimer acteur de son comportement tout en se sentant soutenu, sont deux composantes essentielles pour une prise en charge optimale, s'ils sont employés justement et de manière adaptée. »*[20]. Explorons plus avant ces notions.

19 MARCELLI, D. (2007). Entre les microrythmes et les macrorythmes: la surprise dans l'interaction mère-bébé. Spirale 44, 123–129.
20 KUGLER & CLAUDON Ibidem

Comment peut-on "éprouver un sentiment de compétence et d'autonomie" ?
Un sentiment est une appréciation, une opinion que l'on se fait. Comment peut-on apprécier ou se faire une opinion sur un sujet ? En en observant les effets ; donc ici en observant les effets de notre compétence ou de notre autonomie.

La compétence peut être définie comme l'expression de capacités individuelles[21].
Nos capacités individuelles s'expriment au travers de nos agissements ; par exemple nos capacités artistiques s'expriment au travers d'un dessin, d'un morceau de musique que l'on joue ; nos capacités communicationnelles s'expriment au travers de notre langage verbal et non verbal ; nos capacités intellectuelles, au travers des travaux intellectuels que l'on réalise...
L'autonomie est *« la faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement »*[22], ce que nous traduirons par : capacité à initier librement des actions.

Ainsi, on éprouve un sentiment de compétence et d'autonomie dès lors que nos actions, librement initiées ou pas, produisent des résultats satisfaisants, autrement dit, dès lors qu'ils nous procurent une satisfaction, un plaisir – relationnel, intellectuel, sensoriel...

Nous retiendrons que dans la perspective d'optimiser une prise en charge, il est bénéfique que les actions menées par le patient lui procurent une satisfaction.

Venons-en maintenant aux moyens qui "permettraient à l'enfant de s'estimer acteur de son comportement". N'est-il pas dans la définition même des "pédagogies actives" d'amener un enfant à être l'acteur de ses apprentissages ?
En restant vigilante à ne pas confondre enseignement et rééducation, nous nous proposons d'étudier dans la deuxième partie de ce mémoire les atouts des pédagogies actives ; serait-il envisageable de s'en inspirer afin d'enrichir les moyens qu'ont les orthophonistes pour stimuler la dynamique motivationnelle d'un jeune patient ?

21 NIMIER, M.L. (2009). Savoirs de base et compétences clés. <http://www.pedagopsy.eu/ml_definition_competences.htm>
22 Définition du Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales

Partie 2 :

Les

pédagogies

actives

Comme nous l'avons exposé en première partie, nous nous intéressons aux moyens qu'ont les orthophonistes pour encourager un enfant à investir sa prise en charge. Nous avons lu dans le mémoire de nos consœurs de Nancy que, dans cette perspective, il était souhaitable de permettre à un enfant d'être "acteur de son comportement". Voyons comment les pédagogies actives s'y prennent pour placer l'enfant au cœur de ses apprentissages et pour qu'il en soit l'acteur principal.

Avant d'aller plus avant, nous souhaitons signifier le distinguo tout à fait clair à nos yeux entre les fonctions de l'enseignement et de la rééducation, fonctions qui constituent "l'aspect technique" évoqué plus tôt.

L'une a pour objet technique de présenter les connaissances à un enfant, de s'assurer de leur compréhension et de leur apprentissage. Pour cela, elle fait réfléchir l'enfant sur le monde qui l'entoure, et traite le Savoir de façon explicite. Elle nourrit la dynamique de l'apprendre.

L'autre a pour objet d'intervenir sur les points défaillants du processus permettant l'accès à cette dynamique de l'apprendre. Par matériel et exercices interposés précisément choisis, elle amène implicitement l'enfant à se reconstruire dans ses composantes sensorielles, cognitives, conceptuelles, instrumentales, identifiées comme lacunaires.

C'est sur le versant "relationnel" de la profession ou encore dans "l'aspect conatif" que peuvent se rencontrer les professionnels de ces deux domaines. Ce point constitue finalement, un lien entre tous les adultes soucieux de voir un enfant se construire avec les moyens qui lui sont donnés. Il est une préoccupation pour tous : parents, éducateurs et rééducateurs. Il est donc profitable à toute personne souhaitant accompagner un enfant dans sa construction, d'apprendre à agir sur cet aspect conatif, à l'endroit où ses fonctions l'y autorisent.

Nous nous efforcerons ainsi d'être rigoureux quant aux paramètres qui nous intéressent dans les pédagogies actives : ont-elles généré des aménagements, des outils qui alimentent spécifiquement la motivation des enfants?

2.1 : Présentation

Dans le cadre de notre mémoire, nous nous sommes intéressée à ces pédagogies dites "actives, alternatives, ouvertes, parallèles ou coopératives", car elles portent un regard différent sur le rôle de l'apprenant dans ses apprentissages. En effet, ces pédagogies cherchent à sortir l'apprenant de la place de récepteur passif d'un Savoir porté par le "maître tout-sachant", héritée du schéma paternaliste historique européen.

Dès le début du XX^{ème} siècle, en Europe, un mouvement d' "éducation nouvelle" naît de la rencontre des réflexions de psychologues, philosophes, pédagogues et médecins. Les innovations pédagogiques sont nombreuses : les Français Elise et Célestin Freinet, l'Italienne Maria Montessori, l'Autrichien Rudolf Steiner, le Belge Ovide Decroly, l'Écossais Alexander Neill, le Polonais Janus Korczak … ils cherchent tous à apporter l'instruction, le Savoir aux enfants les moins favorisés de leurs sociétés, entre autres les victimes de guerre, orphelins, immigrés, psychotiques... *« Leurs priorités sont le respect de l'enfant et le développement de son intelligence, obtenu par des méthodes actives lui permettant de construire ses connaissances en développant son autonomie. »*[23]. Outre-Atlantique, la recherche en sciences de l'éducation avance également grâce à l'Américain John Dewey.

Après la 2ème guerre mondiale, en France, le mouvement coopératif subit un effet de mode peu maîtrisé par l'Office Central de Coopération à l'Ecole (OCCE) fondé en 1929 par les pédagogues C.Freinet, B.Profit et E.Bugnon. Les pratiques se multiplient, se diversifient, sans pour autant respecter les directives de OCCE, et ce phénomène engendre une grande confusion pour le grand public.

En 2005, la journaliste Marie-Laure VIAUD[24] cherche à faire le point et mène une enquête sur les écoles alternatives en France. Ses conclusions mettent en évidence les atouts de la pédagogie institutionnelle qui a les meilleurs résultats d'ensemble quant au taux de réussite scolaire et à la socialisation des élèves, avec *« le taux de violence le plus bas (voire inexistant) et les élèves qui se disent heureux de venir en classe »*[25] . Dans notre recherche de nouveaux moyens pour encourager un enfant à investir sa prise en charge, nous avons voulu en savoir plus sur la P.I. : la pédagogie

23 FOURNIER, M. (2007). Enquête sur les pédagogies alternatives. Sciences Humaines Vol. 2, 179, 24-30
24 VIAUD, M-L. (2005). Des collèges et des lycées différents, Le Monde/Puf
25 VIAUD Ibidem

institutionnelle. Quelles sont les clés de sa réussite, en particulier dans le domaine des comportements d'élèves?

Le terme "institutionnel" vient d'une réflexion initialement menée au seuil des années 40 par le docteur François Tosquelles et Jean Oury, alors interne. Ils cherchent à "désaliéner" les patients en leur reconnaissant la capacité de se construire dans la relation plus que dans l'isolement, soit la capacité à prendre une part active dans les décisions qui les concernent.
Jean Oury partage ses réflexions avec son frère Fernand, instituteur. Ils analysent le fonctionnement des deux institutions que sont l'hôpital et l'école ainsi que le problème commun de la place donnée au patient et à l'élève, traditionnellement assujettis à leur maître ou à leur thérapeute "tout-sachant". Ils œuvrent pour que le statut d'individu actif et décisionnaire de son parcours soit reconnu, l'un pour ses malades, l'autre pour ses élèves.
Fernand Oury rencontre Célestin Freinet en 1949, il est immédiatement convaincu par sa pédagogie et travaille dès lors à introduire les outils pédagogiques "de campagne" de Freinet dans l'environnement urbanisé des écoles de grandes villes.

On parle de pédagogies institutionnelles au pluriel car les frères Oury ont développé une approche psychanalytique, axée sur le souci de "désaliéner" le patient et l'élève, tandis que Georges Lapassade et Raymond Fondevieille, entre autres, se sont inspirés de la psychosociologie pour développer la P.I. autogestionnaire. *« En fait, [la P.I.] résulte d'un long cheminement de recherches d'hommes, en quête d'aboutissements pédagogiques complétant la dynamique insufflée par Freinet. »*[26]

2.2 : Les outils

Comment les enseignants qui exercent ces pédagogies abordent-ils leur travail pour obtenir de tels résultats ? Y a-t-il dans leur pratique pédagogique des outils transposables dans la pratique orthophonique ?

Nous nous proposons d'exposer les outils répondant aux grandes lignes idéologiques de la P.I. que sont l'éveil à la citoyenneté, à la vie en société au sein de l'école et l'accompagnement de l'enfant dans sa propre découverte du savoir. Ensuite, nous verrons les outils spécifiquement élaborés pour développer les motivations des élèves.

26 CONNAC, S. (2010). Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école. ESF Editeur.

2.2.1 : L'éveil à la citoyenneté, à la vie en société au sein de l'école

Les pédagogies coopératives choisissent de favoriser les interrelations entre les enfants ; elles les considèrent capables de s'organiser entre eux. Il est alors de la responsabilité des adultes de fournir aux enfants les moyens d'organiser et de gérer le groupe. La P.I. choisit de prévenir les conflits avant d'avoir à les gérer. Pour cela, une place centrale est donnée à la communication ; des temps de parole sont aménagés en classe, entre autres le "Quoi de neuf ?", le "Message clair" ou le "Conseil coopératif" qui nous semblent pertinents dans le cadre de ce mémoire.

2.2.1.1 : **Le "Quoi de neuf ?"**

Cette activité quotidienne ou hebdomadaire introduit le temps et l'espace collectifs, elle contribue à fédérer l'identité du groupe : *« lieu de parole accueillant à n'importe quoi, à la vérité, au mensonge, à l'imaginaire, aux fantasmes »*[27], les enfants sont invités à parler de ce qu'ils veulent. Les pédagogues institutionnels reconnaissent plusieurs qualités au "Quoi de neuf ?":

- il est un sas de transition, les enfants évacuent les tensions éventuelles, se libère l'esprit pour être disponibles aux activités à venir ;
- il permet à chacun d'exister au sein de la classe par sa vie extra-scolaire *« [il] agit comme une interface entre leur vie privée et leur vie scolaire. Plutôt que de devenir des élèves une fois en classe, ils restent des enfants, avec leur subjectivité, leur sensibilité »*[28] ;
- il encourage à la prise de parole, surtout pour les plus timides, car la parole leur est donnée s'ils "ont à dire", évitant les situations d'échec dans la prise de parole ;
- il amène des sujets de conversation, des nouvelles interrogations aux enfants, ce qui nourrit leur recherche de connaissances.

Ce temps de parole introductif est fréquemment rencontré en orthophonie. Par exemple, M^me^ R qui travaille en cabinet libéral à Montpellier commence presque systématiquement sa séance par des questions anodines à son patient telles que : "Qu'est-ce que tu as mangé à midi ?" ou "Qu'est-ce qui était bien aujourd'hui ?", ou encore elle le fait parler de ses vêtements. Pour elle, ces questions permettent d'une part à l'enfant de commencer sa séance par quelque chose qu'il connaît, par des sujets sur lesquels il "a à dire" pour reprendre l'expression proposée précédemment. D'autre part, ces questions donnent l'occasion à l'orthophoniste de s'intéresser à l'enfant en dehors de la

27 OURY,F. in TIBERI, D. (2005). Citoyen en classe Freinet : Journal d'une classe coopérative. Éditions L'Harmattan.
28 TIBERI, D. (2005). Citoyen en classe Freinet : Journal d'une classe coopérative. Éditions L'Harmattan.

problématique qui l'amène en rééducation. Ainsi l'identité du patient est reconnue comme même, qu'il soit en séance ou hors séance.

Nous voyons dans la démarche de M^{me} R une volonté de rassurer le patient, de dédramatiser le rendez-vous en tête à tête avec l'orthophoniste. Mais dans d'autres cas, le temps de parole introductif semble proposé un peu au hasard par l'orthophoniste, sans qu'il n'y ait eu de réflexion sur les bénéfices à en tirer. C'est pourquoi il nous a semblé enrichissant, à l'occasion de cette exploration des pédagogies actives et pour notre futur exercice orthophonique, d'en expliciter les atouts ici.

2.2.1.2 : **Le "Message clair"**

Plusieurs outils de communication sont proposés pour résoudre les différends rencontrés. Le message clair est un temps de formulation verbale simple pour exprimer son désaccord ou sa blessure à l'autre. Les enfants apprennent à s'en servir quand les tensions montent, afin qu'elles soient exprimées ; c'est une alternative concrète à la réaction spontanée de taper. Pour appréhender cet outil, l'enseignant fournit des fiches d'entraînement au message clair et un répertoire de vocabulaire des émotions. C'est un outil d'étayage de la communication. En voici la structure :

1 : "Ce que tu m'as fait m'a fait souffrir et je vais te faire un message clair."

2 : "Quand tu..." L'enfant explicite le contexte du conflit.

3 : "Ça m'a..." Il formule ses émotions.

4 : "Est-ce que tu as compris ?" Il vérifie la bonne transmission du message.

5 : L'autre enfant peut soit approuver, s'engager à ne pas recommencer, voire s'excuser ; soit reformuler ce qu'il a compris pour s'assurer qu'ils sont d'accord ; soit désapprouver et exposer le conflit au conseil coopératif des élèves.

Ce matériel ne répond pas à l'objet de notre étude. Néanmoins nous pensons qu'en tant qu'outil d'étayage de la communication des émotions, il pourrait être opportun en contexte rééducatif. C'est la raison pour laquelle nous l'avons brièvement exposé.

2.2.1.3 : **Le "Conseil de classe coopératif"**

Généralement hebdomadaire, il est le lieu où se démêlent tous les différends rencontrés dans la semaine. Des règles de vie en communauté, des lois et des sanctions, auront été débattues et décidées par le groupe. On s'y réfère pour décider, ensemble, des issues possibles aux conflits soumis à l'ordre du jour. Les postes à responsabilités tels qu'animateur, secrétaire ou président de jury sont tenus par les enfants, à tour de rôle. Les décisions sont votées et inscrites dans le journal de bord de la classe... Bref, l'école s'envisage comme une réelle *« société d'élèves, gérée par eux,*

avec le concours des maîtres, en vue d'activités communes. »[29] où les valeurs d'écoute et d'entraide défendues dans la théorie sont éprouvées dans la pratique.

Les orthophonistes établissent-ils des règles de fonctionnement internes au cabinet ? C'est de rigueur dans les thérapies groupales, comme par exemple avec des sujets bègues reçus en petits groupes[30]. Ces règles clarifient le cadre de la rééducation, elles ont une valeur structurante et sécurisante pour les patients. Elles sont généralement décidées d'un commun accord avec eux.
Dans les relations duelles, ces règles peuvent être abordées avec le contrat thérapeutique que nous avons présenté en première partie. Il revient ensuite à la responsabilité de chaque professionnel d'assurer que ces règles soient respectées et accessibles à l'enfant s'il veut y recourir.

2.2.2 : L'enfant autonome dans sa découverte des connaissances

2.2.2.1 : **Le plan de travail**

Dans cette perspective où les apprenants sont acteurs de leurs apprentissages, le rôle de l'enseignant n'est plus d'amener le Savoir aux enfants mais de les seconder dans leur démarche de découverte des connaissances. Ainsi, chaque enfant élabore son plan de travail pour la semaine, tel un projet personnalisé que son enseignant devra valider. A la fin de la semaine, ils font le point ensemble : ils analysent la réalisation du plan de travail et en déduisent les forces et les faiblesses de la méthode de travail de l'enfant.

Comme nous l'avons vu en première partie, l'orthophoniste élabore parfois des contrats avec ses patients. Or NICOLLE nous signale les risques connotatifs d'un tel terme. Ainsi, le plan de travail inspiré des pédagogies actives ne serait-il pas une alternative appropriée pour apporter plus de visibilité quant au projet rééducatif tout en évitant la déviance suggérée par NICOLLE ?

2.2.2.2 : **Les ceintures de comportements et de compétences**

Les évaluations aussi sont faites à l'initiative des enfants grâce aux ceintures de comportements et de compétences : chaque enfant gère l'évaluation de ses compétences au rythme dont il est le seul décisionnaire. Les couleurs des ceintures, inspirées de la discipline judoka, octroient des droits à l'enfant, au fur et à mesure de ses progrès. Il gagne par exemple la liberté de sortir de classe sans justification ou de se déplacer dans l'école, soit des gages de la confiance qu'il aura gagnée auprès des adultes au moyen d'efforts fournis.

En éprouvant les bénéfices gagnés par leurs propres progrès, les enfants trouvent une satisfaction

29 CONNAC Ibidem
30 VICHET, M. (2011). Bégaiement, le groupe thérapeutique comme passerelle. Université de Strasbourg

en réponse à leur effort ; ils sont concrètement encouragés à cultiver le goût de l'effort, éprouvant un plaisir dans l'apprentissage. En cela, les ceintures de comportements et de compétences induisent une prise de conscience de la responsabilité de chacun dans ses apprentissages, dans son cheminement. Elles pourraient répondre à l'objet de notre étude. Néanmoins, ce système ne nous paraît pas transposable en contexte rééducatif pour plusieurs raisons.

En orthophonie, l'enfant est déjà régulièrement évalué, il est soumis à diverses batteries de tests à l'occasion du bilan initial et ensuite pour les bilans de renouvellement. Les enfants sont vus une à deux fois par semaine pour des séances de 30 minutes, nous pensons qu'ajouter un système d'évaluation supplémentaire risquerait d'être chronophage quant à la réalité temporelle du suivi, en plus d'être pesant pour l'enfant.
Mais surtout, les droits acquis par l'enfant en contrepartie de ses efforts n'ont de valeur qu'en contexte de groupe et dans le lieu de vie qu'est l'école : sortir de la classe sans demander la permission, le droit d'aider un autre élève à faire un exercice... Nous pensons que la situation de relation duelle de la rééducation permet difficilement de tels aménagements. Le seul gage de liberté que nous imaginerions proposer à l'enfant serait de choisir ses activités et nous ne pensons pas que cela ait assez de valeur pour assumer la fonction de contrepartie d'une évaluation... Ainsi nous ne retiendrons pas le système de ceintures de compétences.

2.2.2.3 : **La médiation**

Par ailleurs, dans leurs réflexions sur la désaliénation du patient et de l'élève, les frères Oury ont souligné l'importance de la médiation au sein des institutions. Grâce à ce biais, l'élève ou le patient peut se référer à autre chose qu'à son interlocuteur, enseignant ou médecin, qui, de son côté, quitte son statut de "détenteur du Savoir". La médiation est le troisième pôle qui ouvre la relation duelle sur un *« triangle salutaire »*[31]. Nous retrouvons ici l'importance que revêt la triangulation du regard dans la petite enfance : elle ouvre l'espace d'intersubjectivité décrit par WINNICOTT.
Ainsi la médiation *« prévient des pièges d'une relation captatrice et imaginaire […] Elle libère la parole, favorise les initiatives et les échanges. »*[32] Il revient dès lors à l'enseignant d'équiper sa classe en matériel varié, d'organiser l'espace classe pour le rendre accessible aux enfants, et que l'école devienne un environnement riche et stimulant pour les élèves. Cet objectif, Maria Montessori s'y est grandement employé dès le début du XX^{ème} siècle. Elle a élaboré un matériel d'une grande richesse. Certains orthophonistes y ont recours pour le travail du langage oral, du

31 CONNAC Ibidem
32 CONNAC Ibidem

langage écrit ou encore des mathématiques.[33]

Quelle est la place de la médiation en orthophonie ? Elle est évidemment centrale grâce à l'utilisation des jeux. Ils sont des supports au langage oral, à la métaphonologie, la métagrammaire, au langage écrit, au travail attentionnel, mnésique, logico-mathématique etc. Existe-t-il du matériel orthophonique exploitable comme médiation aux comportements d'un patient ?

Les moyens utilisés par les orthophonistes pour stimuler la motivation d'un enfant sont essentiellement soutenus par la relation interindividuelle, parfois même exclusivement soutenus par le langage. Voyons quels outils de médiation propose la PI pour aborder cette problématique motivationnelle.

2.2.3 : Le développement des motivations des élèves

2.2.3.1 : **Les ceintures de comportements et de compétences**

Elles agissent aussi fortement sur l'attitude des enfants en classe. En effet, ils gagnent à évoluer tant dans leur travail que dans leur comportement coopératif et respectueux des autres, si bien que la dynamique motivationnelle est stimulée au quotidien.

2.2.3.2 : **La monnaie intérieure**

Cet outil se rencontre de façon moins systématique dans les classes coopératives. Le recours à une valeur monétaire, bien que factice, est controversé ; il provoque parfois de vives réactions chez les adultes, enseignants et parents, moins chez les enfants. Claudine OURGHANLIAN, par exemple, est enseignante dans une CLIS constituée de onze élèves qui ont des troubles du comportement. Elle a décidé de mettre en circulation une monnaie intérieure malgré des réticences importantes, entre autres *« la peur de [se] rendre complice des dérives d'une société où le marché est un danger présent, où l'argent règne et divise et où les enfants sont une cible […] ; la peur d'en revenir au vieux système de la carotte et du bâton ; la peur que l'apport de l'école ne soit vu qu'en termes pécuniaires, qu'en plaisirs matériels aux dépens du « pur » plaisir d'apprendre ; la crainte que le temps de circulation de l'argent prenne le pas sur le temps consacré aux apprentissages »*[34].

Un autre enseignant, Sylvain CONNAC[35] en expose les intentions éducatives suivantes:

33 LEYS, D. (1986), La méthode et le matériel Montessori dans la perspective de la rééducation orthophonique Université Pierre et Marie Curie, Paris

34 OURGHANLIAN, C. (2009). Une monnaie intérieure ? <http://web.me.com/pourghanlian/liensetmarges/Bricoler_files/Monnaie%20inte%CC%81rieure.pdf>

35 CONNAC Ibidem

- *« Payer un enfant pour son travail, c'est lui indiquer un sens aux efforts qu'on lui demande. »* Il est important de préciser que c'est le travail accompli qui est payé, qu'il soit réussi ou non. C'est l'effort qui est valorisé plus que le succès à l'épreuve.
- *« Cela confère à l'enseignant un outil [...]intervenant comme médiation entre lui et ses élèves. Il dispose d'un outil de rappel de la loi qui ne tombe pas dans les travers des pensums, privations de récréations, excuses sans effet ou punitions humiliantes. »* Les comportements inadaptés ont des répercussions directes sur le porte-monnaie de l'enfant. Il n'en comprend que plus clairement ce qu'il perd à mal se comporter. De plus on évite l'écueil psychologique.
- *« La paye thérapeutique »*, rémunération extraordinaire, est une *« reconnaissance positive ponctuelle »* lorsqu'un enfant a surmonté ses peurs et ses réticences et qu'il a su accomplir une tâche ou ajuster son comportement. Cette mesure aiderait tout particulièrement certains enfants à *« se libérer de zones de stagnations importantes. »*
- C'est l'occasion d'éduquer les enfants à l'usage de l'argent réel, de les préparer aux risques qu'il comporte, de parler des dangers qu'il représente.

L'usage de cet outil serait-il transposable en orthophonie ? Pourrait-il pallier le manque de médiation concernant la problématique motivationnelle en rééducation ? C'est ce que nous nous proposons d'étudier dans la troisième partie de ce mémoire.

Nous verrons qu'il existe déjà une médiation visant à symboliser les intérêts propres du patient en suivi thérapeutique : le paiement symbolique. Notons que ce moyen se réfère, lui aussi, à l'organisation pécuniaire de notre société. Cela invite à prendre en considération l'effet indéniable des rémunérations sur les enfants, aussi factices soient-elles. De plus, la notion de gain, ou de rémunération, renvoie aussi au fonctionnement du jeu, si répandu dans l'univers des enfants comme en orthophonie : on gagne des points, des jetons, des tickets pour accéder aux manèges... Alors pourquoi pas de la monnaie intérieure ?

Dans cette 2ème partie, nous avons exposé les moyens imaginés par des pédagogues pour accompagner les enfants dans leur construction intellectuelle et sociale.

Certains de ces outils se rapprochent de pratiques rencontrées en orthophonie. Le plan de travail, le quoi de neuf ?, l'importante médiation … Dans ce contexte pédagogique, ils ont fait l'objet de réflexions poussées. Leurs qualités ont été étudiées, analysées, démontrées sur le terrain. Dès lors, ils constituent des outils concrets et valides. Nous pensons qu'ils peuvent également répondre aux besoins des orthophonistes désireux d'encourager un enfant dans son cheminement individuel, désireux de l'accompagner au mieux dans sa progression personnelle d'autonomisation.

Voyons maintenant si l'outil monnaie intérieure permettrait à un orthophoniste de gérer une contrainte comportementale surajoutée au trouble d'apprentissage.

Partie 3 :

Mises

en

pratique

En première partie, nous avons vu qu'en orthophonie, nous sommes amenés à travailler avec des enfants en difficulté à l'école, voire en échec scolaire, et que cette caractéristique entraîne parfois des comportements réactionnels problématiques pour la prise en charge. Nous avons alors choisi de nous interroger sur les ressources de l'orthophoniste pour gérer cette contrainte comportementale, parallèlement au travail de rééducation. Nos recherches dans les mémoires de fin d'études d'orthophonie nous ont amenés à considérer la question de la motivation chez ces enfants. Après avoir recensé les différentes approches visant à stimuler la motivation d'un enfant en suivi rééducatif, nous avons proposé, dans une deuxième partie, de puiser dans les ressources des pédagogies actives, connues pour leur excellent taux de motivation chez leurs élèves. Nous y avons cherché des outils éventuellement transposables en orthophonie, et c'est le système de monnaie intérieure qui a retenu notre attention. Pourquoi ?

Nous avons vu qu'en orthophonie, le recours à la médiation est très présent dans l'abord technique de la rééducation, mais qu'il n'existe pas d'outil de médiation dans la problématique motivationnelle, comme le propose la pédagogie institutionnelle. S'il était transposable en contexte thérapeutique, nous émettons l'hypothèse que l'outil "monnaie intérieure" permettrait aux orthophonistes de gérer des comportements qui entravent le bon déroulement de la prise en charge.

3.1 Antécédent de monnaie factice en thérapie : le paiement symbolique

Dans les années 60, Françoise DOLTO avait déjà pensé à introduire un système de monnaie factice en séance psychanalytique. Le paiement symbolique s'inscrit dans la genèse d'un regard moderne sur la relation thérapeute-patient, dans la mouvance qui, en réaction au paternalisme historique, a abouti aux notions de contrat puis d'alliance thérapeutique, évoquées plus tôt.

DOLTO veut responsabiliser l'enfant dans sa prise en charge psychanalytique, généralement initiée à la demande d'un tiers. En introduisant le paiement symbolique, elle l'invite à une autonomie de pensée, à se mettre en relation avec son propre désir. En voici une définition, extraite du Dictionnaire raisonné de l'œuvre de F. Dolto de M. H. LEDOUX : *« Ce paiement, représenté par un caillou, un faux timbre, un carré de papier coloré ou un ticket de métro usagé, présentifie la dette envers l'analyste et le désir du sujet à être aidé. […] Le paiement symbolique permet à l'enfant de différencier son propre désir de celui de ses parents et éducateurs. Il symbolise son*

autonomie, sa liberté. »[36]

Cette monnaie factice symboliserait donc la « dette » du patient envers l' « analyste » ; pour cela, son utilisation doit être réservée au contexte psychanalytique et non rééducatif, comme nous le confirme LEDOUX : *« Un des grands mérites de F.DOLTO est d'avoir explicité le cadre et le travail de la psychothérapie psychanalytique avec les enfants. […] Ni rééducation, ni relation duelle érotisée, il est un travail spécifique. Le paiement symbolique permet de juger si l'enfant vient pour être écouté dans un travail ou se complaire dans un transfert de séduction. »*[37].

Dans l'exercice orthophonique, l'écoute du patient par le thérapeute existe aussi. Elle joue même un rôle fondamental. Mais à la différence de l'analyste, l'orthophoniste ne travaille pas exclusivement dans le champ relationnel avec son patient. Le versant technique de son travail induit qu'il va demander, à son tour, quelque chose à son patient, en l'occurrence, une participation au travail.

Néanmoins, cette qualité de monnaie factice apporte une clarté cognitive quant à ce qui se joue dans la relation du patient avec son thérapeute. Comme l'explique DOLTO, le paiement symbolique permet à l'enfant de différencier la relation thérapeutique de toute autre relation avec un adulte, avec un enjeu affectif différent : *« il a à recevoir la castration, et non pas à l'esquiver avec un adulte […] il faut qu'il accepte de renoncer à projeter et à semer sur tout le monde cette parenté pseudo-incestueuse pour devenir responsable de lui »*[38] .

La monnaie factice situe explicitement la finalité de la thérapie en dehors de la relation patient-thérapeute. Le paiement symbolique est donné par le patient à son thérapeute car la psychanalyse consiste essentiellement en l'écoute du patient par le thérapeute, c'est une réponse du thérapeute à la demande de son patient.

Dans notre étude, nous nous intéressons aux enfants s'opposant à leur prise en charge. Nous postulons donc que ces enfants ne sont pas en demande de l'aide de l'orthophoniste. Notre monnaie intérieure va s'appuyer sur une caractéristique de l'orthophonie qui la distingue bien de la psychanalyse : le thérapeute est demandeur envers son patient, il lui demande de faire des exercices, des activités. Nous proposerons donc, dans notre système, une monnaie qui sera donnée par le thérapeute à son patient quand il répondra à sa demande de faire le travail de rééducation.

36 LEDOUX, M.-H. (2006). Dictionnaire raisonné de l'oeuvre de Françoise Dolto, Tome 2. Édition Payot.
37 LEDOUX Ibidem
38 DOLTO, F. (1991). Séminaire de psychanalyse d'enfants. Édition Seuil.

3.2 Première Mise en Pratique de la monnaie-coco

3.2.1 : L'outil monnaie-coco

3.2.1.1 : Le Matériel

La monnaie que nous avons inventée est : la monnaie-coco, du nom de son symbole matériel : "le haricot coco". Elle comprend des petits cocos, véritables haricots cocos secs, et des gros cocos, grosses graines séchées, d'une valeur de 10 petits cocos.

Chaque enfant a un porte-monnaie-coco à son nom. Il y mettra les cocos qu'il aura gagnés en contrepartie du travail fourni. Pour la conversion des petits cocos en gros cocos, nous avons mis à disposition un support en bois emprunté au jeu d'Awalé, jeu traditionnel d'Afrique de l'ouest. Nous l'avons appelé "le boulier".

La monnaie-coco : première version – Petits et gros cocos, boulier et schéma de la conversion

3.2.1.2 : Le contrat – Mode d'emploi

L'objectif de notre travail est d'obtenir une meilleure adhésion de l'enfant à la rééducation. Il est donc important que l'enfant soit parfaitement informé des règles de fonctionnement et qu'il les accepte. Nous souhaitons donc lui soumettre une forme de contrat. Mais riche de notre analyse de ce terme, nous lui préférons celui de "Mode d'emploi". Celui-ci sera lu et signé par les deux parties en guise d'introduction du système. Il restera ensuite dans le dossier de l'enfant, ceci garantira la possibilité d'y recourir en cas de différend. En voici la première version :

Mode d'emploi de la Monnaie Coco

(1ère version)

1 / Rémunération

La Monnaie Coco est une rémunération pour les enfants qui travaillent en séance d'orthophonie. Une pochette porte-monnaie sera attribuée à chaque enfant.

Règle n°1 : Les porte-monnaie-coco devront toujours rester dans le cabinet de l'orthophoniste afin de ne pas être perdus.

Les exercices ou activités demandées par l'orthophoniste seront payées à l'enfant : :

2 Cocos si c'est un peu difficile ;

5 Cocos si c'est difficile ;

ou 10 Cocos si c'est très difficile.

Certains exercices ou activités pourront *exceptionnellement* être payés plus.

Règle n°2 : c'est l'orthophoniste qui décide de la valeur de l'exercice ou de l'activité en fonction des difficultés de chaque enfant, donc en fonction des efforts qui sont nécessaires.

2 / Jeu libre

Les Cocos permettent à l'enfant de s'acheter des minutes de jeu libre. L'enfant peut profiter de ses minutes de jeu libre soit en début de séance, soit en fin de séance, soit économiser ses cocos pour jouer pendant toute une séance.

Règle n°3 : 10 Cocos valent 1 minute de jeu libre.

L'enfant pourra jouer à n'importe quel jeu du cabinet de l'orthophoniste. Il pourra jouer seul ou bien avec l'orthophoniste et/ou un(e) stagiaire. Sous réserve de l'acceptation de l'orthophoniste, l'enfant pourra également ramener un jeu de chez lui/elle.

Règle n°4 : les seuls jeux que l'enfant ne peut pas ramener en séance sont les jeux de console type DS, Playstation etc.

3 / Amendes

Il est demandé à l'enfant de ne pas discuter les propositions d'exercice faites par l'orthophoniste. C'est un gage de confiance envers lui/elle. En effet, l'orthophoniste demande à l'enfant de faire un exercice pour des bonnes raisons. Ces raisons sont généralement compliquées à expliquer et surtout difficiles à comprendre pour les enfants.

Règle n°5 : Une amende de -5 Cocos sera appliquée en cas de refus de faire un travail demandé.

Il est demandé à l'enfant de ne pas utiliser son portable en séance car celui-ci gêne le travail. Le portable doit rester dans la salle d'attente ou bien être éteint pendant toute la durée de la séance.

Règle n°6 : Une amende de -10 Cocos sera appliquée en cas d'Utilisation de portable en séance.

Règle n°7 : Si l'orthophoniste doit décrocher le téléphone pendant la séance, il/elle versera un dédommagement de 1 Coco à l'enfant pour la gêne occasionnée.

Remarque : cette règle s'applique pour le téléphone portable et/ou le téléphone fixe (barrer les mentions inutiles)

4 / Signature du contrat-mode d'emploi de la Monnaie Coco

Après avoir paraphé des initiales de son nom chaque règle de ce contrat-mode d'emploi, les deux parties signeront en dessous de leur nom :

L'Enfant	L'Orthophoniste
Prénom :	Prénom :
Nom :	Nom :
Signature :	Signature :

3.2.2 : La population[39]

Notre projet initial était de soumettre la monnaie-coco à une population d'enfants qui représenterait au mieux les profils réactionnels décrits en introduction, au moins les trois tableaux comportementaux de CAHEN[40]. Nous l'avons proposé à quatre enfants : une de profil aboulique, deux anti-scolaires et un para-scolaire. Malheureusement, trois d'entre eux n'ont pu répondre à notre demande : l'un pour problème de santé, une autre à cause de l'arrêt du suivi orthophonique, et le dernier en raison du désaccord parental. Cet enfant, Simon, avait participé à une évaluation pour un mémoire d'orthophonie le mois précédent et les parents se sont rapidement opposés à une nouvelle mise en situation expérimentale pour leur fils. L'orthophoniste n'était pas très enthousiaste non plus car elle ne partageait pas notre avis sur le comportement de Simon. Elle proposait déjà à Simon des jeux en fin de séance en guise de récompense seulement si les objectifs pré-définis étaient atteints.

3.2.2.1 : Marc

Marc a 9 ans, il termine son année de CE1 après un redoublement du CP. Il est d'abord venu en orthophonie pour des difficultés d'apprentissage de l'écrit, mais un retard de langage oral a rapidement été diagnostiqué. Le dossier de Marc montre que plusieurs indications de suivis psychothérapiques et orthophoniques ont été faites depuis la maternelle, mais les thérapies étaient systématiquement interrompues sans explications. L'équipe pédagogique de son école a décidé de faire un signalement pour carence éducative et suggère une orientation CLIS. Depuis la séparation des parents, Marc vit seul avec sa mère et le suivi est plus régulier.

Son orthophoniste actuelle le voit depuis moins d'un an. Lors de son bilan initial, Marc lui dit qu'il n'aime pas l'école, elle le décrit comme laconique face à ses difficultés scolaires ; il lui donne l'impression d'être en repli, en souffrance à l'école. Pour reprendre le vocabulaire employé précédemment, disons que Marc a une "réaction défensive de mise à l'abri" face à ses difficultés et que son profil comportemental est "anti-scolaire". En revanche, il est très volubile lorsqu'il s'agit des jeux vidéo, de voitures et de camions.
Marc aurait par ailleurs des phobies alimentaires.

Son orthophoniste dit de lui qu'il *« n'entrait pas du tout dans les apprentissages, et qu'il n'en avait pas envie parce que ça lui coûtait trop et que ça le mettait en danger. Marc s'effondrait à l'intérieur dès qu'on le mettait dans une contrainte d'apprentissage. En plus il est stigmatisé dans la classe et*

39 Par soucis d'anonymat, les prénoms des enfants ont été changés.
40 Cf supra p.7

en souffre. »

3.2.2.2 : Son Comportement

Nous avons rencontré Marc en stage au premier semestre de l'année scolaire. En séance, il devenait provocateur : il refusait d'enlever son manteau, il marchait sur des objets tombés à terre, ou encore manipulait son téléphone portable au lieu de prêter attention à la rééducation. Son orthophoniste le décrit ainsi : *« Il refusait tout, il fallait tout le temps tout négocier. Je pense qu'on a réussi à créer une bonne relation tous les deux, mais pour autant, même si on s'entendait bien, il cherchait tous les tours de passe-passe pour s'échapper »*

Depuis qu'elle le suit, son orthophoniste dit avoir adopté différentes attitudes, essayé plusieurs stratégies pour l'amener à changer de comportement : l'attitude d'écoute, de tolérance, les explications rationnelles... mais à chaque fois, les maigres bénéfices ne perduraient pas. *« J'ai essayé le plus possible de le valoriser mais malgré tout, Marc avait une attitude qui me donnait presque envie de baisser les bras parce que je ne savais plus comment faire. »*
Elle diversifiait également au maximum les supports employés dans le but d'éveiller son intérêt, mais *« dès qu'il fallait sortir du jeu et s'investir dans le travail, il fuyait »*. Par ailleurs elle ne peut s'appuyer sur l'aide des parents de Marc car le père n'est jamais disponible et la mère semble débordée, dépassée par les attitudes de son fils. L'orthophoniste en est donc arrivé à une attitude répressive.

Ainsi Marc provoque la réprimande, ce qui le fait parfois rigoler ; par conséquent, l'essentiel de la séance se déroule en situation conflictuelle et très peu de travail est réalisé. Il semblerait que Marc désire que la prise en charge cesse, mais sa mère ne le souhaite pas. Nous qualifierons son comportement d'opposant.

3.2.3 : Description des séances avec la monnaie-coco – Réactions de Marc

Nous avons suivi Marc pendant 6 séances réparties sur 2 mois.

1ère séance : Présentation de la monnaie coco et des règles d'utilisation

***** Lecture du contrat

Marc intègre rapidement le principe de points qui lui permettent de gagner quelque chose. Il parle tout de suite de s'acheter une voiture ; le concept de s'acheter des "minutes de jeu" semble l'intriguer

de prime abord. La règle proposant une amende à l'orthophoniste si elle décroche son téléphone pendant la séance plaît beaucoup à Marc.

* Paraphe et Signature du Contrat

Marc fait ce qu'on lui demande mais ne semble pas vraiment comprendre la finalité de l'aménagement, malgré nos explications.

* Initiation du système

Le premier travail est proposé contre rémunération de 10 cocos. Cela fait sourire Marc. L'orthophoniste nous dira en fin de séance que Marc a fait plus d'efforts que d'habitude pour proposer une réponse, elle l'a trouvé plus volontaire.

* Gain et conversion

Marc a gagné ses 10 cocos. Nous lui expliquons le fonctionnement du boulier : il faut mettre 2 cocos par creux, quand les 5 premiers creux sont tous occupés, alors on échange tous les petits cocos contre le gros coco, placé dans le dernier creux de la rangée. Marc a rapidement compris le principe de conversion. La manipulation des haricots secs, des graines, des sachets et du boulier semble séduire Marc.

Marc manipulant la monnaie-coco

Lors de cette première présentation de la monnaie-coco à un enfant, nous avons tout de suite pris conscience que les explications ne seront pas toujours aisées et qu'il faudra veiller à adapter la quantité d'informations aux capacités de notre interlocuteur.

2ème séance : 2 jours après la présentation de la monnaie-coco

* Temps de restitution de notions abordées 2 jours avant :

Il y a des imperfections dans les réponses mais une différence est perceptible : Marc ose les réponses, même s'il a des doutes. L'échange verbal peut avoir lieu, l'orthophoniste n'est plus dans la situation d'attente imposée auparavant par le comportement opposant de Marc.

Marc demande à faire la conversion avec le boulier. Il n'a pas besoin qu'on lui rappelle le principe de conversion et se montre déjà plus autonome dans la manipulation.

* Exercices sur feuille avec plusieurs valeurs en coco : 1, 2, 3 ou 4 cocos par ligne d'exercice

Marc nous surprend car il mémorise très bien les valeurs en coco de chaque exercice et les rappelle très rapidement une fois l'exercice terminé. Il semblerait que l'appât du gain mobilise bien son attention... De plus l'orthophoniste le trouve plus appliqué. Spontanément Marc a le souci de bien faire l'exercice pour gagner ses cocos.

* Gains et conversion

Avec ses gains, Marc ne tombe pas sur des multiples de 10. La manipulation est alors plus complexe. Nous lui proposons un support visuel facilitateur qui schématise les valeurs de la conversion. C'est un peu compliqué au début, mais il s'habitue bien.

Marc formule des hypothèses sur ses futurs gains telles que *« si j'en gagne encore trois, je pourrai avoir un gros coco ».*

3ème séance : après 3 semaines sans rééducation

Marc a d'abord été malade puis est parti en vacances, il y a donc eu un laps de près d'un mois sans séance d'orthophonie. L'attitude de Marc est changée. Son comportement est fuyant, désinvolte ; il donne des réponses approximatives, avec peu de désir de répondre aux demandes de l'orthophoniste. Celle-ci propose alors des cocos en échange de ses réponses. C'est une perche qui va permettre de capter son attention. Une fois l'accroche faite, il participe plus spontanément à l'échange, s'intéresse au sujet, pose des questions, sans pour autant négocier systématiquement des cocos. La séance se déroule bien, son comportement restera par la suite participatif. Mais Marc semble fatigué et son attention sera moins soutenue en fin de séance.

Nous émettons une réserve ici sur "l'importance de payer le travail réalisé et non réussi"

évoquée dans l'élaboration du projet. L'orthophoniste a d'elle-même modifié cette consigne initiale et rémunère le travail réussi. Elle s'en sert pour négocier les efforts de Marc. Elle nous fait remarquer que les cocos permettent à Marc d'être autocritique par rapport à son travail. Quand elle lui demande *« Est-ce que tu as mérité un coco là ? »*, il répond aussitôt *« Non »* sans que cela ne l'affecte. Marc dit lui-même : *« Je ne gagne pas à chaque fois quand même »* comme si ce n'était pas normal de gagner tout le temps. Ainsi nous nous interrogeons sur l'intérêt qu'aurait notre aménagement si l'enfant gagnait systématiquement des cocos, réussite ou pas. Nous reviendrons sur ce point plus tard.

4ème séance : 1 semaine plus tard

* Surcharge cognitive

En début de séance, le matériel agit comme un distracteur sur Marc. Il a son porte-monnaie-coco en main et prête une oreille peu attentive aux discours de son interlocutrice. Il pose des questions sur les petits et les gros cocos de son porte-monnaie puis demande à faire une conversion. Nous suspectons un manque de clarté cognitive du matériel pour Marc. Il y a trop de choses, trop de consignes, cela détourne le matériel de son utilité première. Nous proposons ensuite à Marc d'isoler temporairement le matériel, ce qu'il accepte sans problème. Dès lors il devient disponible pour l'interaction et le travail peut commencer. Nous proposons de manipuler les cocos à sa place pour limiter la distraction.

* Exercice de traitement visuel : appariement de mots.

Marc ne s'oppose pas. La valeur est fixée à 2 cocos par paire de mots. Dès le premier mot, il vérifie que nous avons bien payé son action en cocos. Après le deuxième mot il veut arrêter, l'orthophoniste lui laisse le choix en rappelant que s'il s'arrête il ne gagnera pas de cocos, Marc décide alors de continuer. Il se fixe un objectif de 10 cocos qu'il atteindra en poursuivant le travail sur 3 paires de mots, ce qu'il fait de surcroît relativement vite.

Nous constatons un effet sur sa vitesse d'exécution : le geste moteur de balayage gagne en fluidité, le repérage sur la feuille est plus précis. L'entraînement de la coordination oculo-motrice gagne en efficacité.

L'orthophoniste peut maintenant commenter la stratégie d'identification de Marc et l'aider à l'améliorer. Marc vérifie après chaque mot combien de cocos il a accumulés, il réévalue presque systématiquement combien il en manque pour qu'il atteigne son objectif de 10 cocos, et plus il s'en approche, plus le plaisir et l'excitation sont perceptibles. Son énergie est réinvestie dans l'exécution du travail qui devient dès lors un moyen de gagner des cocos et d'atteindre son objectif. Marc a trouvé dans l'exécution du travail une utilité ludique : celle de gagner des cocos.

Une fois son objectif de 10 cocos atteint, il est satisfait et demande de passer à un autre travail. Il veut tout de suite les convertir en un gros coco.

* Exercice de lecture-écriture par voie d'assemblage : logatomes

Marc accepte immédiatement la proposition. Il est même souriant et volontaire. Malgré quelques difficultés il ne se braque pas, accepte l'aide.

* Rappel de la finalité des cocos "s'acheter du temps de jeu".

Marc ne se souvenait plus très bien des règles abordées dans le contrat. Nous comptons ses cocos, il a l'équivalent de 15 minutes de jeu, ce qui lui fait visiblement plaisir. Marc préfère continuer de gagner des cocos jusqu'à pouvoir jouer pendant toute une séance. Il s'imagine ce que ça ferait s'il gagnait tous les cocos de la "banque". Cette projection le laisse rêveur...

5ème séance : 1 semaine plus tard

Marc est d'humeur joyeuse. Il sourit. Il travaille. Sans jamais perdre de vue ses cocos... Le comportement est significativement changé, comme si tous les ajustements décrits précédemment s'étaient stabilisés ; on en oublierait presque les comportements opposants qu'il a pu avoir... La simplicité avec laquelle se déroule cette séance finit par être déroutante.

Nous avons souhaité connaître l'avis de Marc sur l'aménagement. Voici ce qu'il en dit :

- *« J'aime bien les cocos, surtout les gros ! Parce qu'ils sont gros, et parce que les gros cocos on les échange, si on a 1 gros coco on a 1 minute de jeu. Et j'aime bien les mettre dans le boulier.*
- Tu préférerais qu'on arrête de travailler avec les cocos ?
- *Non il faut pas !*
- Tu as envie de t'acheter du temps de jeu ou finalement c'est surtout de gagner des cocos qui te plaît ?
- *C'est un peu les deux. J'essaye d'avoir tous les petits cocos maintenant pour pouvoir avoir tout le temps du jeu.*
- Quand est-ce que tu voudras te l'acheter ce temps de jeu ?
- *Quand je les aurai tous ! Tous les cocos ! »*

Que nous fait entendre Marc à l'occasion de cet échange ? Tout d'abord qu'il adhère bien au système avec une réelle compréhension du moyen "gagner des cocos" et de la finalité "acheter du temps de jeu". Mais quand il parle de "tout le temps du jeu" et "tous les cocos" nous devinons que sa compréhension de la conversion des cocos en minutes-de-jeu n'est pas claire.

Cependant Marc nous explique aussi qu'il a identifié le gros coco comme unité de conversion en minutes-de-jeu. Le gros coco symbolise, plus que le petit, le gain à venir. Par ailleurs, il exprime son plaisir à manipuler les cocos avec le boulier. Il confirme nos premières observations : l'aspect

manipulable du matériel est important, il est séduisant.

6ème séance : 1 semaine plus tard

Marc préfère continuer à gagner des cocos plutôt que les dépenser. Nous lui demandons quels jeux il choisira de faire quand il s'achètera du temps de jeu. Tous ses souhaits concernent des jeux du cabinet : le Mastermind, un jeu de logique SmartGames avec des voitures mais aussi le Lexidata qu'il appelle "la fusée". Il demande ensuite de faire une fusée pour gagner des cocos. Il propose la valeur de 1 gros coco pour la totalité de la fiche et il accepte de ne rien gagner s'il y a une faute sur les 12 questions. Marc semble se lancer un défi. Il a confiance en ses capacités d'y arriver. Marc fait toute la fiche sans s'interrompre. Nous le guidons pour éviter qu'il ne se trompe mais aucune incitation verbale supplémentaire n'est nécessaire. Il en sera de même jusqu'à la fin de la séance.

Marc contemple ses cocos en souriant. Nous concluons avec l'orthophoniste que ce système est tout à fait probant avec Marc. Il travaille et y prend plaisir.

3.2.4 : Conclusions

Nous constatons dans la clinique des effets positifs de notre outil : Marc a significativement changé de comportement et les conditions de travail en séance sont beaucoup plus agréables, pour l'enfant comme pour l'orthophoniste.

« -Trouvez-vous que le comportement de Marc a changé depuis l'instauration de la monnaie-coco ?
- Ah oui ! Parce que sinon c'est un petit garçon qui m'aurait dit non à tout, je ne pouvais rien lui proposer en fait. La négociation est beaucoup plus facile puisqu'on échange de la motivation, une volonté d'essayer, ce n'est même pas forcément réussir mais essayer. […] Là il se rend compte qu'il peut faire des choses, il se dit : " tout ça ! C'est moi qui ai fait tout ça ! ". Je sens vraiment une différence, c'est un petit garçon qui était presque souriant aujourd'hui ! »
- Pensez-vous que cet aménagement a modifié votre façon de travailler avec Marc ?
- Oui parce que maintenant je peux lui en demander plus, avant on était toujours à un petit petit niveau. Je savais que ce n'était pas la peine que je tape trop haut parce que d'emblée je savais qu'il me dirait non. Et que même si j'essayais de passer un peu en force je n'obtiendrais pas grand chose parce qu'il serait d'avance coulé complètement par ce que je lui demande, parce qu'il se dirait " j'y arriverai jamais ", alors que là il essaie, il se dit " je vais gagner un coco ", il y a une motivation qui n'est pas abstraite, il y a une motivation qui est immédiate. »

Néanmoins certains aspects sont insatisfaisants, notamment sa trop grande complexité pour un public d'enfants.

Tout d'abord le contrat est très long, il requière beaucoup de temps ; nous proposerons donc une version plus succincte et épurée dans les explications écrites.

Ensuite, la coexistence de deux types de cocos, petits et gros, crée une confusion pour l'enfant. Quant à la conversion de 10 cocos en 1 gros, elle s'avère distrayante. De plus elle surajoute un raisonnement logico-mathématique qui détourne l'outil de son intérêt initial. Sans la conversion, la quantité serait plus visible, et l'effet de volume qui plaisait aussi à Marc, serait plus prégnant. Nous ne conserverons donc qu'un seul type de coco.

La manipulation du matériel a beaucoup plu à Marc, nous veillerons à la maintenir. De plus, grâce à Marc, nous avons compris l'importance d'avoir dans le matériel des symboles pour les minutes-de-jeu à gagner. Pour lui c'était le gros coco.

La forme trop élaborée que nous avons donnée à notre matériel reflète notre préoccupation d'adulte désireux de donner à la monnaie-coco une apparence réaliste, au plus proche d'une vraie monnaie, avec des unités et des dizaines. Notons que pour répondre à cet objectif les pièces et les billets sont encore beaucoup plus clairs.

3.3 : Deuxième mise en pratique de la monnaie-coco

3.3.1 : La population

Dans un deuxième temps nous avons proposé la monnaie-coco à quatre autres enfants. Nous ne les avons rencontrés qu'une ou deux séances.

3.3.1.1 : Nicolas et Jean

Ils viennent tous les deux pour un trouble du langage écrit. Ils ont 7 ans et demi et 8 ans et sont en CE1. L'obstacle comportemental de ces deux enfants n'est pas l'opposition mais l'inattention. Leurs profils comportementaux sont moins caractéristiques que ceux recherchés initialement. L'orthophoniste dit qu'ils sont "sur la lune", que leur rééducation évolue de manière satisfaisante. Bien que l'orthophoniste ne se sente pas démunie face à eux, elle espère obtenir une meilleure participation et une meilleure attention de Nicolas et Jean avec la monnaie-coco.

3.3.1.2 : Paul et Cédric

Paul a bientôt 10 ans. Il est atteint du syndrome de Noonan, caractérisé entre autres par des troubles de l'oralité, des troubles d'apprentissage et des troubles de la coordination motrice. Paul est lecteur, d'un niveau débutant (début de CP) mais pas scripteur, notamment à cause de grosses difficultés visuo-praxiques. Sa principale difficulté est instrumentale. L'apprentissage de l'écriture sur ordinateur vient d'être initiée.
Paul a des conduites d'évitement, il veut constamment se moucher, il pose des questions dont il a la réponse ou raconte un événement en pleine réalisation d'un exercice...

Cédric a presque 10 ans aussi, il est suivi pour trouble logico-mathématique. C'est un enfant adopté qui est très parasité par ses origines. Il est également suivi en psycho-motricité, en psychothérapie et par une autre orthophoniste pour le langage écrit. Il a une vision idyllique de son pays d'origine, éloignée de la réalité. Il regrette d'en être parti, pense que sa vie là-bas l'aurait rendu plus heureux et qu'il n'aurait pas les difficultés qu'il rencontre ici, notamment les difficultés d'apprentissage.
Cédric ne met pas de sens sur le travail fait en orthophonie. Il ne s'intéresse pas à la rééducation. Il s'échappe du travail, joue avec un stylo au lieu de répondre... Si l'orthophoniste ne l'interpelle pas, il ne revient pas de lui-même dans le travail et attend que la séance se passe.

L'orthophoniste décrit leurs attitudes comme "des formes d'opposition passive" qui nécessitent qu'elle les tienne "à bout de bras". Les solliciter constamment pour attirer leur attention sur le travail rééducatif est coûteux pour elle.

3.3.2 : Le Matériel - 2ème version

Notre nouvelle monnaie-coco a pour unité le coco. Il sera matérialisé par des haricots secs "lingots", plus volumineux que les "cocos". En effet, Marc préférait aussi les gros cocos pour leur volume physique.

Nous introduisons l'unité minute-de-jeu-à-gagner symbolisée par un tube en plastique transparent à l'intérieur duquel seront placés les cocos. Ce contenant doit nécessairement être transparent afin de conserver la visibilité des cocos à l'intérieur, et de forme longue afin de proposer une visibilité linéaire de la succession de cocos et mieux représenter un temps de jeu qui s'accumule puis qui s'écoule. Pour Paul et Cédric qui ont des troubles du raisonnement logico-mathématique,

ces tubes aident considérablement pour la compréhension.

La monnaie-coco : deuxième version – Banque de cocos, tubes-minute

Avec cette nouvelle présentation nous avons gagné en clarté cognitive tout en conservant la possibilité de manipuler le matériel. Tous les enfants prennent visiblement plaisir à manier les cocos et les tubes. Paul aura besoin d'aide la première fois en raison de ses troubles praxiques mais dès la deuxième séance il manipule en autonomie.

Paul manipulant la monnaie-coco avec l'aide de son orthophoniste

3.3.3 : Le contrat – Règles d'utilisation

De la même manière, nous avons cherché à perfectionner notre contrat-mode d'emploi. Pour la deuxième version, présentée en annexe, nous avons réduit de moitié sa longueur, puis nous l'avons soumise à Nicolas et Jean. Après avoir constaté que certains points du contrat nécessitaient encore des explications trop coûteuses, nous avons simplifié le vocabulaire et la syntaxe en nous servant des reformulations de Nicolas et Jean. Nous avons donc abouti à une troisième version du contrat, c'est celle que nous avons présentée à Paul et Cédric.

Bien que ces deux enfants aient des profils pathologiques plus sévères que les autres, la lecture du contrat n'a pas dépassé 15 minutes. Ainsi nous estimons que cette troisième version est satisfaisante. De plus nous avons changé son intitulé. "Règles d'utilisation" nous a semblé plus synthétique et explicite.

Règles d'utilisation de la Monnaie Coco

(version définitive)

La Monnaie Coco sert à payer les enfants qui travaillent en séance d'orthophonie. Quand il aura gagné assez de cocos, l'enfant pourra s'acheter du temps de jeu libre. Ça veut dire qu'il pourra jouer à n'importe quel jeu du cabinet de l'orthophoniste. L'enfant aura même le droit de ramener un jeu de chez lui.

Dès l'énonciation du concept de donner une rémunération contre le travail de l'enfant en séance, Nicolas et Paul assimilent la monnaie-coco à un jeu.

Règle n°1 : Le porte-monnaie-coco doit toujours rester dans le cabinet de l'orthophoniste.

Paul explique spontanément les raisons pour lesquelles le porte-monnaie-coco doit rester au cabinet ; Cédric, lui, attend que ces raisons lui soient données. Nicolas et Jean avaient la justification écrite dans le contrat.

Règle n°2 : C'est l'orthophoniste qui décide de la valeur en cocos des exercices.

Personne ne discute l'autorité de l'orthophoniste.

Règle n°3 : 1 tube rempli de 5 cocos vaut 1 minute de jeu libre.

Nicolas discute la valeur de conversion de cocos en minutes-de-jeu, il demande à ce que le tube de 5 cocos vaille 2 minutes puis 3... Ils se mettent d'accord, avec l'orthophoniste pour 2 minutes, ils l'inscrivent sur le contrat.

Jean et Paul envisagent spontanément l'option de jouer pendant toute une séance. C'est l'occasion de calculer le nombre de cocos qui leur seront nécessaire.

Règle n°4 : Les jeux de console type DS, Playstation etc. sont interdits.

Cela semble évident pour tous.

Règle n°5 : Si l'enfant ne respecte pas une règle, il aura une amende de -5 Cocos ; ça veut dire qu'il perd 5 Cocos.

Nicolas discute également la valeur de l'amende mais se laisse vite convaincre par l'orthophoniste ;

celle-ci argumente que l'amende de 5 cocos correspondant à 1 tube, le paiement est plus simple d'un point de vue pratique car on n'a pas besoin de casser un tube...

Règle n°6 : Si l'orthophoniste décroche le téléphone (portable ou fixe) pendant la séance, elle doit donner 1 Coco à l'enfant, parce qu'elle lui aura fait perdre du temps de travail.

Étonnamment cette règle est discutée par Nicolas et Jean. L'orthophoniste explique que si elle décroche elle n'est pas disponible pour l'enfant et par conséquent elle le retarde dans son acquisition de cocos. Nicolas tout comme Jean ne sont pas convaincus mais finissent par accepter pour faire plaisir à leur orthophoniste « bon allez... je mets oui ! ». Toutefois, dès la première séance Nicolas gagne 1 coco grâce à cette règle, ce qui lui fait visiblement plaisir.

Paul et Cédric sont au contraire immédiatement séduits, comme l'a été Marc. Le fait que cette règle avantage les enfants par rapport à l'orthophoniste, et que ce soit la dernière, semble convaincre les enfants que ce contrat est bien inoffensif. Cette règle apporte un attrait ludique à la monnaie-coco dès la lecture du contrat.

Si vous êtes d'accord avec ces règles, mettez vos initiales à côté de chaque règle, puis signez.

Aucun des quatre enfants ne sait réellement ce que représentent les initiales. L'orthophoniste les amène à le déduire en écrivant les siennes et les leurs.

L'Enfant	L'Orthophoniste
Prénom :	Prénom :
Nom :	Nom :
Signature :	Signature :

Seul Nicolas n'a pas de signature, il écrit à nouveau ses initiales.

3.3.4 : Conclusions

* Nicolas et Jean : unique séance

L'orthophoniste trouve que Nicolas est plus *« dans une démarche active »* que d'habitude. Elle est surprise par sa volonté de négocier les cocos, sa capacité à discuter les règles, à argumenter, sa curiosité et son implication par rapport au contrat.

Quant à Jean, aucun changement notoire n'est perçu.

* Paul et Cédric : première séance

L'orthophoniste trouve qu'ils ont tous les deux fait une très bonne séance, qu' *« ils sont à fond, ils s'accrochent »*. Leur participation a gagné en quantité ainsi qu'en qualité : ils ont travaillé davantage mais ont aussi persévéré face aux difficultés.

* Paul et Cédric : deuxième séance

Pour Cédric, la bonne dynamique de travail est maintenue. Tout comme Marc, il est très attaché au nombre de cocos qu'il accumule et vérifie constamment que l'orthophoniste n'oublie pas de les lui donner. Il additionne mentalement ses gains, sollicitant subsidiairement sa mémoire de travail. Il peut ensuite vérifier ses calculs avec les cocos. Il se montre très satisfait de voir son porte-monnaie-coco se remplir.

Paul est le seul à décider de s'acheter du jeu dès la deuxième séance. Il dépense ainsi ses 3 minutes de jeu avec un puzzle. C'est vendredi soir et Paul a l'air plus fatigué, le travail lui coûte plus d'efforts. Le temps de jeu fait office de petite récréation après laquelle Paul se remet au travail volontiers. Il semblerait que sa qualité attentionnelle ait tiré un bénéfice de cette petite pause.

L'orthophoniste conclut que le système est très adapté au profil comportemental de Cédric et de Paul, "opposants passifs". Les accompagnants approuvent eux aussi la proposition. Elle en amuse certains. La mère de Jean dit : *« Ça va l'aider à avoir plus de motivation ; il y a un enjeu. Il saura pourquoi il est là !».*

Toutefois, l'orthophoniste remarque qu'il serait bénéfique d'expliquer aux parents que cet aménagement est bien contextualisé : *« ce n'est pas à faire partout, tout n'est pas à négocier »*. Il sera donc nécessaire que les parents comprennent à leur tour les objectifs de la monnaie-coco : amener l'enfant à être plus en interaction, plus concerné par ce qui se passe en séance.

Revenons maintenant sur l'analyse de la monnaie intérieure faite en contexte pédagogique et voyons si ses mérites se retrouvent en contexte thérapeutique.

Partie 4 :

Analyse

et

Critiques

Nous avons proposé dans notre partie pratique d'exporter un outil de la pédagogie institutionnelle dans la pratique rééducative orthophonique. Nous avons émis l'hypothèse que cet aménagement pourrait servir aux orthophonistes lorsqu'ils sont confrontés à des comportements faisant obstacle au travail technique, ou fonctionnel, comme défini en première partie.
Après la période d'observation, nous nous sommes entretenue avec les deux orthophonistes qui ont accepté d'expérimenter la monnaie-coco.
Après une réflexion sur les limites de notre mode opératoire, nous vous soumettrons le compte rendu de nos entretiens. Nous nous appuierons sur les propos des enseignants cités dans la deuxième partie.

4.1 : Critique méthodologique

Nous avons mis en pratique notre outil avec cinq enfants, ce qui est peu pour dégager des conclusions généralisables. De plus notre échantillon de population ne couvrait pas l'ensemble des profils comportementaux proposés en première partie. Marc était opposant actif ; Paul et Cédric opposants passifs ; Nicolas et Jean pas opposants, seulement peu attentifs.
Notre étude a donc un premier défaut : la non-représentativité des enfants en situation d'échec scolaire.

Ensuite, notre expérience s'est déroulée sur deux mois avec Marc et sur une ou deux séances avec les autres, ce qui est très court. Dans ces conditions il n'est pas possible d'évaluer la pérennité des effets positifs observés, ni de découvrir d'autres effets, qu'ils soient positifs ou négatifs.
Voici donc le deuxième défaut de notre étude clinique : sa trop courte durée.

Ainsi, notre partie pratique ne répond pas à un niveau d'exigence scientifique qui permettrait d'affirmer nos hypothèses. Nous ferons donc une critique subjective de notre outil à partir de nos observations et de celles des orthophonistes qui ont participé à notre expérimentation.

4.2 : Critique de la monnaie-coco par les orthophonistes témoins

4.2.1 : Questions émergentes

Malgré les limites évidentes de notre expérience sur le terrain, de nombreuses questions ont été soulevées et des hypothèses formulées.

Quelles stratégies vont être mises en place par les enfants?

Pour utiliser leur temps de jeu, vont-ils préférer utiliser quelques minutes de temps en temps, comme l'a fait Paul, ou vont-ils préférer les économiser pour jouer pendant toute une séance, comme Marc et Cédric ? Leur stratégie va-t-elle évoluer ? Ce système va-t-il éveiller leur conscience du temps ? Quelle réflexion feront-ils par rapport au choix des jeux ? Vont-ils s'interroger sur les jeux qu'ils aiment le plus faire ? Ces réflexions leur permettront-elles de s'observer un peu, de mieux se connaître ?

Pour gagner plus de cocos, vont-ils être demandeurs? Vont-ils être créatifs ?

Est-ce qu'ils vont s'intéresser davantage à la réalité de ce qui se passe en séance ?

Sur la qualité de leur travail : en donnant un enjeu à la qualité de leur concentration ce système leur fera-t-il prendre conscience que plus on est concentré, plus ça permet de faire d'autres choses ? Gagneront-ils en efficacité de travail ?

4.2.2 : Indications et contre-indications selon les orthophonistes témoins

« C'est surtout pour des enfants qui vont être en opposition, pour ceux qui sont en grosse difficulté, en échec ». Pour reprendre le vocabulaire de la première partie, disons que ces orthophonistes recommandent la monnaie-coco avec les enfants dont le comportement est "anti-scolaire".

« Pour les enfants qui sont suivis en orthophonie depuis longtemps et qui n'ont plus envie, ne croient plus en la rééducation » ; « pour des enfants qui sont agacés par la rééducation ; ceux qui ne croient plus aux encouragements, qui se trouvent "de toutes façons nuls" et pensent que s'ils réussissent c'est grâce au hasard ». Elles le recommandent également pour les enfants découragés, autrement dit les enfants dont le comportement est "aboulique".

Enfin, elles suggèrent l'emploi de la monnaie intérieure lorsque l'orthophoniste se sent démuni(e) : *« pour ces enfants qui donnent envie "d'abandonner", l'impression de " ne pas y*

arriver ", avec lesquels on est confronté à nos propres limites. C'est un biais vraiment intéressant pour contourner la contrainte ».

En revanche, elles le déconseillent dans d'autres cas.

Pas quand la rééducation est déjà investie : *« Il ne faut pas s'en servir quand ça passe autrement. Alors ça n'a pas d'intérêt » ; « C'est lié à un certain comportement, par rapport au travail, par rapport au fait d'être en séance, de se concentrer, de vouloir faire bien ou pas... Ce n'est pas valable pour tous les enfants, il y en a qui investissent très bien, du coup ça n'a aucun intérêt »*

Pas en début de suivi : *« Je pense qu'il ne faut pas l'utiliser d'emblée, mais seulement après un certain temps. C'est presque un " dernier recours ", quand il faut essayer autrement. » ; « je pense que tu peux le mettre en place quand tu connais bien l'enfant ; je pense que je ne pourrais pas commencer une rééducation en mettant ça en place dès le début. »*

Elles évoquent une question d'âge : *« Avec des jeunes ados ça risque d'être infantilisant »*, et de désintérêt : *« C'est à l'enfant de l'arrêter. Tant qu'il n'en est pas lassé, je l'utiliserai, au bout d'un moment, il dira " je ne le fais pas pour le coco, c'est bon je sais le lire", c'est à l'enfant de rejeter le système. »*

4.2.3 : L'enfant acteur de sa prise en charge

Les orthophonistes ont également trouvé que la monnaie intérieure rendait à l'enfant une place de sujet, une responsabilité dans la prise en charge.

« C'est pour qu'il tienne un peu les rênes de la séance, qu'il soit décisionnaire »

« Ça lui redonne toute sa vraie et bonne place d'acteur, il ne subit plus. Si il dit non c'est non, ok, si tu ne veux pas on ne fait pas mais il n'y a pas de cocos, et il n'y a pas de jeu. C'est lui pour lui-même. »

Ces observations sont un reflet immédiat de l'origine de la monnaie intérieure. C'est bien l'objectif premier des pédagogies actives que de sortir l'apprenant d'un rôle passif. En faisant appel à sa volonté pour la réalisation du travail et l'utilisation des cocos, on rend l'enfant décisionnaire et ainsi responsable de l'évolution de sa rééducation. Le désir de l'enfant de gagner des cocos devient un désir de participer ; le système démontre à l'enfant que son comportement fait avancer les choses, et que ses progrès dépendent avant tout de lui-même.

Cette expérience donne l'occasion à l'une des orthophonistes d'analyser un travers de sa pratique :

« C'est très intéressant parce qu'au final, on se fait toutes avoir ! On veut leur faire atteindre nos objectifs de rééducation et on perd un peu de vue qu'il faut que l'enfant soit acteur. On ne lui donne pas la place de sujet qu'il devrait avoir... Et quand les objectifs sont atteints, nous, en tant qu'orthophoniste on est contente, mais lui ne comprend pas, il n'a pas cette satisfaction, parce que c'est abstrait pour lui. »

Enfin, l'infinité des cocos symboliserait le fait que les possibilités de l'enfant sont infinies, à la seule condition qu'il essaie, qu'il "joue le jeu".
« En plus il est sa propre ressource et c'est intarissable : "si j'en fais 1 j'en ai encore 1… si je fais j'obtiens" ; c'est lui qui arrête, les cocos seront toujours là, c'est lui qui décide. Il n'y a pas de limite au nombre de cocos qu'il peut gagner – ça ne dépend (excepté du temps de la séance) que de sa volonté donc de lui-même. Il prend conscience qu'il est une source intarissable de possibilité de réussir, d'avancer, la seule limite c'est lui-même. »

Ainsi, nous pouvons dire que ces orthophonistes témoins reconnaissent à la monnaie intérieure une réelle utilité en orthophonie.

4.3 : De la pédagogie institutionnelle à l'orthophonie, des qualités retrouvées ?

Parmi les quatre intentions éducatives de la monnaie intérieure décrites par Sylvain CONNAC, lesquelles retrouve-t-on en contexte rééducatif ?

4.3.1 : Indiquer un sens aux efforts qu'on demande à l'enfant

Un atout majeur de cet outil est de proposer à l'enfant un marqueur visible du travail qu'il a achevé. Les cocos symbolisent chaque action accomplie par l'enfant. Or ces enfants en situation d'échec scolaire ont bien souvent perdu confiance en leur capacité de réussir, de faire puisque généralement leurs actions sont liées à des échecs. Ainsi nous estimons qu'en orthophonie comme à l'école, la monnaie intérieure donne du sens aux efforts de l'enfant, de plus, elle les valorise.

Par ailleurs, l'immédiateté de la réponse tient un rôle fondamental dans cette démarche. Les efforts des enfants ne visent plus des objectifs lointains, suggérés par les explications rationnelles, mais l'objectif très proche de gagner des cocos. Cette immédiateté fait qu'ils affectent eux-mêmes

du sens à leurs efforts, l'adulte n'est plus dans la nécessité de leur expliquer quel sens ils devraient y mettre.

« Avec Marc, j'ai essayé de faire valoir les intérêts d'apprendre à écrire en expliquant que "ça fait partie des choses pour apprendre à grandir", ou encore, qu'il en aura besoin pour passer son permis de conduire, parce que Marc aime beaucoup les voitures... Lui il m'a répondu "je sais déjà conduire" et effectivement je le crois ! Après, il ne connaît pas les panneaux mais concrètement il sait déjà conduire. Il n'a pas de motivation concrète pour passer le code...
Alors ces explications ne passent pas parce que lui, tout ce qu'il voit, c'est qu'il grandit quand même, qu'il avance quand même, qu'il passe les classes alors qu'il ne sait toujours pas lire toujours pas écrire.... même si c'est mieux maintenant ! Donc concrètement, il n'a pas de motivation pour entrer dans les apprentissages. »

La monnaie intérieure donne au travail une valeur réelle, visible. Grâce à elle, l'enfant en échec scolaire qui a perdu confiance en ses capacités, réapprendrait à apprécier son travail et à l'estimer. Il réapprendrait à auto-évaluer la qualité du travail fourni, à faire reconnaître sa valeur.

4.3.2 : L'enseignant dispose d'un outil de rappel de la loi

Nous n'avons pas eu l'occasion d'assister à un paiement d'amende. Néanmoins, l'orthophoniste trouve que la monnaie intérieure simplifie les négociations avec Marc. De plus, tous les enfants étaient d'accord avec le principe de payer une amende si on ne respecte pas les règles.

En qualité d'outil de médiation, la monnaie intérieure situe le conflit en dehors du champ relationnel affectif. Par conséquent les désaccords ne portent plus de charge affective, parfois responsable de réactions émotionnelles inappropriées.

4.3.3 : Cela encourage un enfant à surmonter ses peurs et ses réticences

L'orthophoniste dit au sujet de Marc qu'avant il se sentait "coulé" par ce qu'elle lui demandait ; qu'il se disait " j'y arriverais jamais ". Depuis notre proposition, elle remarque qu'*« il essaie, il se dit " je vais gagner un coco " »*. Donc, nous retrouvons bien cette qualité en contexte rééducatif.

Du fait de la relation duelle, l'orthophoniste a la liberté d'adapter ses rémunérations à chaque enfant. Il peut proposer des primes exceptionnelles ciblant spécifiquement les réticences de chacun, ainsi inciter l'enfant à "s'accommoder" et chercher des solutions pour les surmonter.

4.3.4 : C'est l'occasion d'éduquer les enfants à l'usage de l'argent réel

Cette qualité décrite par Sylvain CONNAC est probablement réservée à l'utilisation de la monnaie intérieure en contexte scolaire. D'une part parce que le groupe permet plus d'interactions, et d'autre part parce qu'il s'achète des biens matériels, soit des biens plus consommables. Ainsi les réflexions peuvent se porter sur leur relation à la consommation en général.

Néanmoins, le recours au contrat soulève d'autres questions sur le monde extérieur au cabinet ; il donne l'occasion de discuter avec l'enfant sur sa compréhension du fonctionnement de notre société, en faisant des parallèles avec "la vraie vie".
Que représente un accord entre deux personnes ? À quoi ça sert une monnaie ? Quelle monnaie utilises-tu dans la vie pour t'acheter des bonbons ? À ton avis si un travail est très difficile, est-ce qu'il va valoir beaucoup de cocos ou pas beaucoup ? C'est quoi une amende ?
Cette caractéristique ajoute à la nécessité de prendre du temps pour la lecture du contrat.
« C'est comme dans la vie quand on se met d'accord sur un contrat, c'est normal que ça prenne du temps. Si l'enjeu c'est de faire gagner à l'enfant un peu de prise de décision, c'est bien de prendre ce temps là ; pour être clair, qu'il sache bien où il va, à quoi ça sert, comment il peut l'utiliser. »

Par ailleurs ce contrat est une expérimentation de l'écrit en situation écologique où l'écrit prend valeur de trace de l'accord établi entre les deux parties. Le paraphe et la signature s'inscrivent dans cette expérience : l'écrit est un peu de soi que l'on dépose sur un papier, que l'on rend visible et qui s'inscrit dans le temps.

4.4 : Quelles réponses aux craintes initiales ?

Les craintes de Claudine OURGHANLIAN, citée en 2ème partie[41], ont-elles été justifiées ?

« La peur de [se] rendre complice des dérives d'une société où le marché est un danger présent, où l'argent règne et divise et où les enfants sont une cible ».
Malgré un vocabulaire qui faisait référence à un système monétaire, nous avons constaté que deux enfants sur cinq, Nicolas et Paul, ont clairement assimilé le système monnaie-coco à un jeu. Il est probable que cette référence pécuniaire ne dérange pas autant les enfants que nous, adultes.

41 Cf supra p.26

« La peur d'en revenir au vieux système de la carotte et du bâton ».

Au fur et à mesure de l'avancement de notre expérimentation, nous avons compris que notre monnaie-coco s'inscrivait purement dans la démarche comportementaliste, ce qui nous est confirmé par une orthophoniste : *« C'est comme un conditionnement positif, mais pourquoi pas. Si l'enfant y trouve son compte, si ça aide l'enfant... »*. Néanmoins elle ajoute *« Je pense que par rapport à la notion de récompense, Marc est vraiment le profil-type d'enfant à qui ça fait du bien. Son effort paye. »* Ce système serait donc plus qu'un simple conditionnement, visant à produire un comportement adapté chez l'enfant.

Par le truchement de ce système incitatif, une relation directe est établie entre les efforts fournis et les bénéfices que l'enfant en retire : ce n'est plus l'adulte qui décide directement de récompenser ses efforts, c'est lui-même qui se gagne ses récompenses, de façon autonome par rapport à l'adulte. Nous estimons que la monnaie-coco ne se limite donc pas à un système de récompense avec la carotte et le bâton.

« La peur que l'apport de l'école ne soit vu qu'en termes pécuniaires, qu'en plaisirs matériels aux dépens du "pur" plaisir d'apprendre ».

Tout d'abord, le gain étant du temps de jeu, il n'est pas matériel. Le risque de substitution du plaisir d'apprendre par des plaisirs matériels en est donc fortement réduit. Mais de plus, nous émettons ici l'hypothèse qu'au contraire, ce système incitatif pourrait engendrer un phénomène de décentration de l'attention de la monnaie vers les apprentissages. En effet, dans la mise en pratique avec Marc, son orthophoniste nous a dit à la 4ème séance qu'elle souhaiterait maintenant que Marc demande explicitement certaines activités qui lui auraient davantage plu. Cela montrerait qu'il ne s'intéresse plus uniquement aux cocos mais au travail en lui-même. C'est ce qu'il a fait à la 6ème séance en demandant à faire "une fusée".

Marc a demandé cette activité plus pour son aspect ludique, avec la "fusée" qui décolle quand toutes les réponses sont correctes, que pour le travail qu'elle lui fait réaliser. Néanmoins, dans cette projection, et en référence aux travaux de Lydie MOREL sur la construction des liens de causalité par un phénomène de centration-décentration[42], ainsi qu'à la pensée constructiviste, nous imaginons que la monnaie-coco puisse accompagner une décentration progressive de la monnaie vers les apprentissages. Tout d'abord l'enfant veut gagner des cocos ; grâce à la répétition, il acquiert la maîtrise du processus "je fais-je gagne" qui ne captive plus son attention ; dès lors celle-ci se porte sur l'objet qui lui permet de gagner les cocos : l'exercice. Le gain coco devient superflu, l'enfant se satisfait de la réalisation des exercices. Ensuite, quand il maîtrisera sa capacité à réaliser les

42 MOREL, L. (1987). La prise en compte du cognitif en éducation précoce, In GLOSSA, 8, 34-40

exercices proposés par l'orthophoniste, il peut à nouveau décentrer son attention de l'exercice-même et la porter sur ses apprentissages, qui sont à l'origine des exercices qu'il réalise. Il se satisferait désormais du sentiment d'apprendre. Nous projetons dans cette logique que l'usage d'une monnaie intérieure puisse hypothétiquement redonner un certain goût pour les apprentissages à des enfants en difficulté scolaire, ayant perdu ce plaisir épistémophilique. Mais tout cela est bien théorique. Il serait nécessaire, pour vérifier cette hypothèse, que l'expérience soit prolongée sur une longue durée.

« La crainte que le temps de circulation de l'argent prenne le pas sur le temps consacré aux apprentissages ».

La population que nous rencontrons en orthophonie a souvent des troubles associés au trouble d'apprentissage pour lequel l'enfant est suivi. Nous avons vu dans notre mise en pratique qu'avec la monnaie-coco, les enfants rééduquaient plutôt de manière ludique des troubles associés. Par exemple Paul a gagné en autonomie dans la manipulation des cocos et des tubes-minute, ses troubles praxiques en ont donc bénéficié. Cédric entraînait sa mémoire de travail sans s'en apercevoir en vérifiant que l'orthophoniste lui donnait bien son dû. Enfin la conversion des cocos en minutes sollicite un raisonnement logique. Nous ne pensons donc pas que la monnaie intérieure fasse perdre du temps de rééducation. De la même manière nous avons vu que le temps de la lecture du contrat n'était pas du temps perdu.

Ainsi, nous pensons que les craintes énoncées par Claudine OURGHANLIAN ont été récusées par notre expérience. L'auteure a d'ailleurs elle-même observé d'autres effets positifs de la monnaie intérieure dans sa classe, elle les développe plus avant dans son compte rendu.

Discussion finale

De nombreuses questions et réflexions autour de notre expérimentation de la monnaie intérieure en séance d'orthophonie ont déjà été soulevées jusque là. Nous distinguons cependant quelques éléments clés qui méritent d'être développés. La monnaie intérieure a-t-elle un effet sur la demande de notre patient ? Contre quoi cette monnaie s'échange-t-elle finalement ? Et enfin que comprendre en cas d'échec de ce système incitatif ?

La demande

« Les enfants ne sont pas demandeurs d'orthophonie, ils ne l'ont pas choisie. Souvent ils le font pour faire plaisir à leurs parents ; ils répondent pour faire plaisir à l'adulte, à l'orthophoniste... »

C'est bien là une des plus grandes difficultés dans la prise en charge des enfants : ils ne sont pas à l'origine de la demande. Cette caractéristique a nourri l'idée de paiement symbolique de Françoise DOLTO. Que peut-on déduire de nos observations en séance orthophonique ?

Cette absence de demande, Marc l'a bien exprimée à son orthophoniste depuis le début de sa rééducation avec son comportement opposant. Pourtant, dès la quatrième séance d'utilisation de la monnaie intérieure, et à la grande surprise de son orthophoniste, une demande s'est faite entendre. *« Il s'est fixé un objectif tout seul ! »* Grâce à la démarche ludique de gagner des cocos, Marc a élaboré un programme de travail pour atteindre son but : il a défini lui-même le volume de travail

qu'il désirait accomplir. Sa participation au travail a significativement changé. Mais de plus, fort de sa réussite, il a formulé la demande de faire autre chose. Il a même pris plaisir à se défier lui-même pour pouvoir constater d'autant mieux ses succès au travail. Marc ne travaillait plus pour répondre à la demande de l'orthophoniste. Il est devenu demandeur d'activité dans le but de répondre à son propre désir. Nous nous autorisons donc à dire qu'un transfert de la demande s'est opéré de l'orthophoniste vers Marc. Nous estimons que c'est un gage de réussite de notre expérience. Mais dans l'état actuel de notre recherche sur cet outil, il nous est impossible de généraliser cette observation.

Rémunération du travail réussi ou du travail réalisé ?

La réaction de Marc lors de la 3ème séance nous a beaucoup questionnée. Il a dit sur le ton de l'évidence *« Je ne gagne pas à chaque fois quand même »* comme si ce n'était pas normal de gagner tout le temps. Quelle différence y a-t-il entre la rémunération du travail accompli - qu'il soit réussi ou non - proposé dans la définition de Sylvain CONNAC[43], et celle du travail réussi uniquement, que Marc a fait valoir[44] ? Elles ne valorisent pas la même chose. Que cherche à valoriser l'orthophoniste, en particulier avec les enfants au comportement opposant ?

Nous avons d'abord émis l'hypothèse suivante : le point de départ doit être la rémunération du travail accompli, et la finalité est la rémunération du travail réussi. Il y aurait ainsi une évolution dans "le succès" que l'on choisit de valoriser. On commence par valoriser le succès dans l'accomplissement d'une tâche. Cela a pour objet de sécuriser l'enfant, lui faire prendre confiance en sa capacité à faire, comme nous l'avons vu avec Marc. Dès lors qu'il a acquis cette confiance, on peut choisir de ne récompenser plus que les tâches accomplies avec succès. Dé-systématiser la récompense peut dès lors créer une excitation, amener de la jouissance dans le succès. C'est peut-être une nécessité pour l'apprenant, il risquerait sinon de ne plus évoluer, de stagner. Mais, ne retrouve-t-on pas ici le propre du raisonnement scolaire, qui est lui-même grandement responsable du comportement opposant des enfants en difficulté?

La rémunération du travail réussi rend visible le succès mais aussi l'échec, et la pédagogie institutionnelle avait initialement organisé la monnaie intérieure afin qu'elle matérialise les efforts plus que les résultats. Mais grâce aux réactions de Marc, nous comprenons que la valorisation du succès génère un plaisir, une excitation qui devrait être exploitée. Notre seconde hypothèse est donc la suivante : l'accomplissement de la tâche continuerait à être systématiquement rémunérée et des

43 Cf supra p.27
44 Cf supra p.38, 2ème séance de Marc

bonus de réussite seraient attribués en cas de succès. Ainsi, celui-ci serait tout de même valorisé.

Néanmoins, cette notion de succès garde une connotation très scolaire qui nous dérange, elle fait écho au système de notation. Nous pensons qu'il serait plus approprié, en contexte rééducatif, de rétribuer l'application, la ténacité d'un enfant, sa qualité attentionnelle, plutôt que sa réussite. La monnaie intérieure deviendrait un processus d'échange de travail contre du jeu, où le travail ne serait plus sujet à évaluation, ni à un jugement négatif, comme à l'école. Il serait juste reconnu en tant que tel et le cabinet d'orthophonie resterait vierge de la valeur de performance, déjà bien prégnante dans notre société. Nous serions ainsi plus proche de valeurs thérapeutiques, donnant plus d'importance au cheminement qu'à la réussite, valorisant le travail et pas le résultat, ce qui différencierait significativement la séance d'orthophonie de l'école.

Que faire en cas d'échec du système incitatif ?

En cas d'échec de notre aménagement sur l'investissement que l'enfant fait de sa prise en charge, nous pensons qu'il serait nécessaire d'en analyser finement les raisons.

Si l'enfant n'y adhérait pas à cause d'une incapacité cognitive, peut-être faudrait-il dans un premier temps lui servir de modèle et lui proposer de reproduire nos actions en faveur d'un apprentissage sans erreurs ? Dans ses travaux sur le concept d'auto-efficacité, le docteur en psychologie canadien Albert BANDURA[45] a largement plébiscité ce type d'apprentissage par reproduction d'un modèle. Selon lui, il engendre une production qui sera proche du modèle mais toujours personnalisée, et ainsi permet d'acquérir de nouvelles compétences. Ainsi en reproduisant le modèle de l'orthophoniste utilisant la monnaie-coco, l'enfant apprendra à s'en servir, sans être passé par des explications coûteuses pour lui.

En revanche, s'il n'y adhérait pas par désintérêt pour le système lui-même, des aménagements seraient aussi envisageables. Si le temps libre de jeu n'était pas un gain assez attrayant pour motiver l'enfant, nous pourrions définir avec lui des "achats" qui correspondraient mieux à ses désirs. Le "jeu" pourrait être substitué par une recherche internet sur un sujet qui le passionne, écouter de la musique ou encore une activité artistique (dessin, musique...). Cela aurait toujours l'avantage de permettre au patient et à son thérapeute de mieux se connaître.

Dans les cas de désintérêt par lassitude - a priori des Affections Longue Durée nécessitant des prises en charge sur des années - nous pourrions aussi imaginer de faire une dérogation aux règles initiales

45 BANDURA, A. & CARRE, P. (2007), Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle, Edition De Boeck

et de s'entendre avec les parents pour proposer à l'enfant un "gain" qu'il s'achèterait en dehors du cabinet. L'idéal serait de garder la caractéristique non-matérielle du gain, mais compte tenu des profils parfois lourdement pathologiques que nous sommes amenés à suivre en orthophonie, un gain matériel pourrait aussi, de manière exceptionnelle, être une solution. Ce ne sont que des hypothèses que gagneraient à être vérifiées sur le terrain.

Tout est envisageable à partir du moment où c'est le matériel qui s'adapte à l'enfant et pas l'inverse. Le gain final devra susciter un désir chez le patient. Dès lors le système incitatif devrait pouvoir exploiter ce désir et convaincre le patient de faire sa part du travail de la rééducation. C'est en associant un aspect ludique à la réalisation des activités que la monnaie-coco rend l'enfant participatif.

Ainsi du début à la fin de son emploi, il sera essentiel d'adapter l'outil aux capacités mais aussi aux désirs du patient afin de poursuivre notre objectif de stimuler sa motivation. En effet, cet outil n'a d'intérêt que dans les cas de comportements peu participatifs, créant un obstacle plus ou moins important à la rééducation. Il a pour seul but de stimuler la motivation d'un enfant afin que celui-ci investisse davantage sa prise en charge orthophonique. Pour cette raison, si l'enthousiasme de l'enfant n'est pas dynamisé par notre aménagement, si sa participation n'est pas améliorée, alors son emploi n'est pas adapté. Il sera primordial de ne pas nier cet échec et de prendre le temps d'en comprendre les raisons.

Par ailleurs, il faudra veiller à ce que ce système incitatif n'entrave pas voire ne se substitue pas à une bonne relation entre le patient et son thérapeute. Rappelons qu'il n'a été proposé que pour être au service de cette relation. Il ne consiste aucunement à remplacer un travail technique orthophonique mais bien à générer un contexte de travail plus agréable, une relation moins conflictuelle entre un enfant et son orthophoniste.

C'est à la discrétion de chaque orthophoniste d'estimer pour chaque enfant le bien-fondé du recours à la monnaie intérieure. Une fois de plus, nous constatons que rien n'est applicable à tous les enfants. Une des caractéristiques de notre métier est bien de respecter la particularité de chaque patient, de ne faire que du cas par cas.

Conclusion

À l'occasion de ce mémoire nous avons choisi de puiser dans les ressources des pédagogies actives à la recherche d'outils susceptibles de venir en aide aux orthophonistes confrontés à un problème de motivation chez leurs jeunes patients. Les comportements réactionnels aux difficultés d'apprentissage de ces enfants se présentent comme des obstacles au bon déroulement des séances, d'une part sur le versant technique de l'orthophonie en freinant la progression de la rééducation, et d'autre part sur son versant relationnel en provoquant des situations conflictuelles, aggravant l'immobilisme du suivi.

Nous avons mis en circulation une monnaie intérieure en séance dans le but de générer un système qui inciterait l'enfant à mieux participer. Au cours de notre expérience, nous avons constaté une amélioration de la participation de Marc, notre "enfant test" principal, tant sur la qualité de son comportement en séance que sur la qualité et la quantité du travail technique exécuté. Malgré des approximations dans la rigueur de notre partie pratique qui invitent à ne pas tirer des conclusions scientifiques définitives, nous pensons que ces améliorations sont directement liées à la mise en place de notre système incitatif.

Par ailleurs, en fin de première partie nous avons retenu que dans la perspective d'optimiser une

prise en charge, il était bénéfique que les actions menées par le patient lui procurent une satisfaction. Avec la monnaie-coco, l'action de participer activement à la rééducation procure à l'enfant la satisfaction de s'acheter du temps de jeu. Ceci soutient notre hypothèse de relation entre l'amélioration de la rééducation et le système de monnaie intérieure.

Nous nous autorisons donc à conclure que notre proposition a été un succès. Elle a permis à un enfant opposant de mieux investir sa prise en charge ; elle a poussé deux enfants à rompre avec leur opposition passive ; elle a intéressé un enfant inattentif et en a laissé un autre indifférent.

Ce système incitatif constitue donc une réponse à certains comportements opposants de certains jeunes patients en rééducation orthophonique. Nos observations étant très contextualisées, nos conclusions ne prétendent pas à ce jour être généralisables.

Dans notre mémoire, plusieurs conditions d'utilisation ont été spécifiées afin que l'objectif premier d'amélioration de la participation du patient soit respecté. Toutefois, une seconde étude de l'outil demeurerait nécessaire pour compléter notre travail et démontrer les qualités et les limites de ce système incitatif. Une étude poussée sur la monnaie intérieure en contexte thérapeutique devrait respecter plusieurs points pour gagner en rigueur scientifique.

Il serait pertinent qu'elle soit faite avec un échantillon de population plus large et qui présenterait une plus grande diversité des comportements – certains opposants et d'autres pas –, en somme qu'il soit plus représentatif de la patientèle suivie en orthophonie pour trouble d'apprentissage. Cela permettrait de préciser les indications et contre-indications de notre outil.

La période d'observation mériterait d'être considérablement allongée. Un minimum d'un an nous paraît raisonnable bien que l'idéal soit une observation sur tout un suivi, ce qui peut durer plusieurs années dans le cadre des troubles d'apprentissage.

De plus, il faudrait organiser une évaluation subjective plus structurée que nos entretiens ouverts. Un questionnaire par exemple, fondé sur les observations, les hypothèses et les questionnements soulevés dans ce mémoire permettrait d'analyser les résultats au travers de statistiques. Il serait également intéressant d'étudier le comportement des enfants en dehors de séances d'orthophonie afin d'évaluer une éventuelle généralisation des bénéfices en situation écologique.

Une évaluation objective pourrait être envisagée en comparant le temps effectif de travail en rééducation ou le nombre d'exercices réalisés sans la monnaie-coco puis avec elle. Cette évaluation objective s'intéresserait spécifiquement à la part technique du travail sans considérer la part relationnelle. Elle devrait pour cela, d'après nous, rester secondaire à l'évaluation subjective qui demeure la référence dans le domaine motivationnel.

Une étude comparative à plus grande échelle peut même être imaginée. Elle confronterait les résultats d'un groupe qui se servirait de la monnaie-coco à ceux d'un groupe témoin, sans aménagement particulier, et ceux d'un troisième groupe soumis par exemple à un aménagement de conditionnement opérant. Un tel projet étudierait l'efficacité du système monnaie-coco, de plus elle donnerait une mesure de l'efficacité relative de ce système par rapport au conditionnement opérant pur. Un tel projet nécessiterait beaucoup de temps et de travail et sa mise en œuvre ne se justifierait pas, selon nous, pour la monnaie-coco. En effet c'est un outil à visée modeste, la lourdeur d'un tel investissement semblerait disproportionnée.

L'élaboration de ce travail qui s'est avéré laborieux par moments nous a pourtant indiscutablement été d'une très grande et surprenante richesse. Il nous a fait découvrir la démarche bien particulière qu'est la recherche - éprouvante mais captivante à la fois. Il nous a fait confronter la théorie à la pratique, pour mieux en percevoir la complexité, particulièrement prégnante en orthophonie. Il nous a conduit à interroger la place particulière de la rééducation orthophonique par rapport à une prise en charge psychothérapique ou une intervention pédagogique. Enfin, nous avons eu la possibilité grâce à ce travail de recherche de nous confronter à un vrai problème personnel éprouvé en stage : notre intolérance aux comportements opposants des enfants ! En effet, très tôt dans notre formation, nous avons constaté que nos réactions étaient très vives et envahissantes quand nous nous sentions mise en échec par de tels comportements. Nos réactions ne faisaient qu'aggraver l'échec relationnel avec l'enfant, et nous en arrivions à craindre de telles situations. Nous sommes aujourd'hui rassurée quant à notre capacité à gérer ce genre de difficultés, sans tomber dans le travers de la répression, qui nous est insupportable... Nous aborderons donc très prochainement notre métier avec un peu plus de sérénité.

(Bibliographie)

Ouvrages

BANDURA, A. & CARRE, P. (2007), Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle, Edition De Boeck

CONNAC, S. (2010). Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école. ESF Editeur.

CUNGI, C. (2005). Surmonter sa timidité. Édition Retz.

DOLTO, F. (1991). Séminaire de psychanalyse d'enfants, Tome 2. Édition Seuil.

ESTIENNE, F. (1998). Voix parlée, voix chantée : examen et thérapie. Édition Masson.

LAFFONT, J-J., MARTIMORT, D. (2002). The theory of incentives, The principal-Agent Model, Princeton University Press.

LEDOUX, M.-H. (2006). Dictionnaire raisonné de l'oeuvre de Françoise Dolto. Édition Payot.

PALAZZOLO, J., BOURDENET, V., FOUCHET, M., POQUIN, D., & ANDRÉ, C. (2004). Cas cliniques en thérapies comportementales et cognitives. Édition Masson, Collection Pratiques en psychothérapie

TIBERI, D. (2005). Citoyen en classe Freinet : Journal d'une classe coopérative. Éditions L'Harmattan.

Mémoires et Thèses

ARLAUD, H., (2008). Essai d'évaluation et de méthodologie des habiletés sociales d'adolescents présentant un bégaiement, au sein d'un groupe thérapeutique avec approche cognitivo-comportementale : étude de cas cliniques. Université Pierre et Marie Curie, Paris

BÉGUIN, M., (2002). Orthophonie et psychothérapie : questions et limites dans la pratique libérale. Université de Nantes

CHASTEL, R., & POULY, A. (2004). Étude de l'évolution du bégaiement chez des adolescents, au sein d'un groupe : approche cognitive et comportementale. Institut des sciences et techniques de réadaptation, Lyon

CLAUDON, M., & KUGLER, E. (2011). La motivation de l'enfant dans la prise en charge orthophonique. Université Henri Poincaré, Nancy

LACOMBE, M., & VIARD, M., (1998). Enfant et orthophoniste : motivation et investissement dans la rééducation. Université Henri Poincaré, Nancy

LEYS, D. (1986), La méthode et le matériel Montessori dans la perspective de la rééducation orthophonique. Université Pierre et Marie Curie, Paris

NEGOVANSKA, V. (2010). Évaluation des effets de différentes prises en charge auprès de proches de patients atteints d'une maladie d'Alzheimer. Thèse de doctorat. Université Paris Descartes

RIQUIER, C. (2006). Le patient, sujet de son travail orthophonique. Université de Strasbourg

TETREL, G. (2008). Intervenir sur l'acte d'apprendre : la dynamique de l'orthophoniste. Université de Strasbourg

VICHET, M. (2011). Bégaiement, le groupe thérapeutique comme passerelle. Université de Strasbourg

Articles

BACHELART, M., BIOY, A. (2010). L'alliance thérapeutique : historique, recherches et perspectives cliniques. Perspectives Psy Vol. 49, 317–326.

FOURNIER, M. (2007). Enquête sur les pédagogies alternatives. Sciences Humaines Vol. 2, 179, 24-30.

HUYNH, C., & MAZET, P. (2011). L'estime de soi chez les enfants ayant un trouble déficitaire de l'attention-hyperactivité. Perspectives Psy Vol .50, 86–93.

MARCELLI, D. (2007). Entre les microrythmes et les macrorythmes: la surprise dans l'interaction mère-bébé. Spirale 44, 123–129.

MOREL, L. (1987). La prise en compte du cognitif en éducation précoce, In GLOSSA, 8, 34-40

VIAUD, M-L. (2005). Des collèges et des lycées différents, Le Monde/Puf

Publications Internet

NICOLLE, J-M. (2005). Le contrat thérapeutique.
<http://jm.nicolle.pagesperso-orange.fr/jmn/sujet/contrat.htm>

NIMIER, M.L. (2009). Définition du concept de compétence, extrait du mémoire : Savoirs de base et compétences clés. <http://www.pedagopsy.eu/ml_definition_competences.htm>

OURGHANLIAN, C. (2009). Une monnaie intérieure ?
<http://web.me.com/pourghanlian/liensetmarges/Bricoler_files/Monnaie%20inte%CC81rieure.pdf>

(Annexes)

Annexe 1 : Contrat monnaie-coco de Marc – 1ère Version

Annexe 2 : Contrat monnaie-coco de Nicolas – 2ème Version

Annexe 3 : Contrat monnaie-coco de Paul – 3ème Version

Mode d'emploi de la Monnaie Coco

en date du 2 Avril 2012

1 / Rémunération

La Monnaie Coco est une rémunération pour les enfants qui travaillent en séance d'orthophonie. Une pochette porte-monnaie sera attribuée à chaque enfant.

Règle n°1 : Les porte-monnaie-coco devront toujours rester dans le cabinet de l'orthophoniste afin de ne pas être perdus.

Les exercices ou activités demandées par l'orthophoniste seront payées à l'enfant :
2 Cocos si c'est un peu difficile ;
5 Cocos si c'est difficile ;
ou 10 Cocos si c'est très difficile.
Certains exercices ou activités pourront *exceptionnellement* être payés plus.

Règle n°2 : c'est l'orthophoniste qui décide de la valeur de l'exercice ou de l'activité en fonction des difficultés de chaque enfant, donc en fonction des efforts qui sont nécessaires

2 / Jeu libre

Les Cocos permettent à l'enfant de s'acheter des minutes de jeu libre. L'enfant peut profiter de ses minutes de jeu libre soit en début de séance, soit en fin de séance, soit économiser ses cocos pour jouer pendant toute une séance.

Règle n°3 : 10 Cocos valent 3 minutes de jeu libre.

L'enfant pourra jouer à n'importe quel jeu du cabinet de l'orthophoniste. Il pourra jouer seul ou bien avec l'orthophoniste et/ou un(e) stagiaire. Sous réserve de l'acceptation de l'orthophoniste, l'enfant pourra également ramener un jeu de chez lui/elle.

Règle n°4 : les seuls jeux que l'enfant ne peut pas ramener en séance sont les jeux de console type DS, Playstation etc.

3 / Amendes

Il est demandé à l'enfant de ne pas discuter les propositions d'exercice faites par l'orthophoniste. C'est un gage de confiance envers lui/elle. En effet, l'orthophoniste demande à l'enfant de faire un exercice pour des bonnes raisons. Ces raisons sont généralement compliquées à expliquer et surtout difficiles à comprendre pour les enfants.

Règle n°5 : Une amende de -5 Cocos sera appliquée en cas de Refus de faire un travail demandé.

Il est demandé à l'enfant de ne pas utiliser son portable en séance car celui-ci gêne le travail. Le portable doit rester dans la salle d'attente ou bien être éteint pendant toute la durée de la séance.

Règle n°6 : Une amande de -10 Cocos sera appliquée en cas d'Utilisation de portable en séance.

Règle n°7 : Si l'orthophoniste doit décrocher le téléphone pendant la séance, il/elle versera un dédommagement de 1 Coco à l'enfant pour la gêne occasionnée.

Remarque : cette règle s'applique pour le téléphone portable et/ou le téléphone fixe (barrer les mentions inutiles)

4 / Signature du contrat-mode d'emploi de la Monnaie Coco

Après avoir paraphé des initiales de son nom chaque règle de ce contrat-mode d'emploi, les deux parties signerons en dessous de leur nom :

L'Enfant

Prénom :

Nom :

Signature :

L'Orthophoniste

Prénom :

Nom :

Signature :

Règles d'utilisation de la Monnaie Coco

La Monnaie Coco est une rémunération pour les enfants qui travaillent en séance d'orthophonie. Les Cocos permettent à l'enfant de s'acheter des minutes de jeu libre. Pendant ce temps de jeu libre, l'enfant pourra jouer à n'importe quel jeu du cabinet de l'orthophoniste, seul ou bien avec l'orthophoniste . Il pourra également ramener un jeu de chez lui/elle.

Règle n°1 : Le porte-monnaie-coco devra toujours rester dans le cabinet de l'orthophoniste afin de ne pas être perdu. D.A

Règle n°2 : c'est l'orthophoniste qui décide de la valeur de l'exercice ou de l'activité en fonction des difficultés de chaque enfant, donc en fonction des efforts qui sont nécessaires. D.A

Règle n°3 : 1 tube rempli de 5 cocos vaut 1 minute de jeu libre. D.A

Règle n°4 : les seuls jeux que l'enfant ne peut pas ramener en séance sont les jeux de console type DS, Playstation etc. D.A

Règle n°5 : Des amendes de -5 Cocos seront appliquées en cas de non respect des règles. D.A

Règle n°6 : Si l'orthophoniste doit décrocher le téléphone (portable ou fixe) pendant la séance, il/elle versera un dédommagement de 1 Coco à l'enfant pour la gêne occasionnée. D.A

Mettre ses initiales à côté de chaque règle, puis signer.

L'Enfant

Prénom :

Nom :

Signature : D.A

L'Orthophoniste

Prénom :

Nom : L

Signature :

Règles d'utilisation de la Monnaie Coco

La Monnaie Coco sert à payer les enfants qui travaillent en séance d'orthophonie. Quand il aura gagné assez de cocos, l'enfant pourra s'acheter du temps de jeu libre. Ça veut dire qu'il pourra jouer à n'importe quel jeu du cabinet de l'orthophoniste. L'enfant aura même le droit de ramener un jeu de chez lui.

Règle n°1 : Le porte-monnaie-coco doit toujours rester dans le cabinet de l'orthophoniste.

Règle n°2 : C'est l'orthophoniste qui décide de la valeur en cocos des exercices.

Règle n°3 : 1 tube rempli de 5 cocos vaut 1 minute de jeu libre.

Règle n°4 : Les jeux de console type DS, Playstation etc. sont interdits.

Règle n°5 : Si l'enfant ne respecte pas une règle, il aura une amende de -5 Cocos ; ça veut dire qu'il perd 5 Cocos.

Règle n°6 : Si l'orthophoniste décroche le téléphone (portable ou fixe) pendant la séance, elle doit donner 1 Coco à l'enfant, parce qu'elle lui aura fait perdre du temps de travail.

Si vous êtes d'accord avec ses règles, mettez vos initiales à côté de chaque règle, puis signez.

L'Enfant	L'Orthophoniste
Prénom :	Prénom :
Nom :	Nom : LC
Signature :	Signature :

Titre : Un système incitatif inspiré de la pédagogie institutionnelle : une réponse aux comportements opposants en rééducation orthophonique ?

Auteure : Charlotte LAFFONT

Résumé :

Les enfants suivis en orthophonie ont parfois des comportements réactionnels à leurs difficultés d'apprentissage créant des contextes de non-adhérence à la rééducation. Ces comportements se présentent alors comme des obstacles au bon déroulement des séances, d'une part sur le versant technique de l'orthophonie en freinant la progression de la rééducation, et d'autre part sur son versant relationnel en provoquant des situations conflictuelles, aggravant l'immobilisme du suivi. Dès lors, de quels moyens dispose un orthophoniste pour gérer la contrainte comportementale surajoutée au trouble d'apprentissage ? C'est la question que nous vous soumettons à l'occasion de ce mémoire.

Nous avons choisi de puiser dans les ressources des pédagogies actives à la recherche d'outils susceptibles de venir en aide aux orthophonistes confrontés à un problème de motivation chez leurs jeunes patients. Nous avons ensuite mis en circulation un système de monnaie intérieure en séance, dans le but d' inciter des enfants opposants à mieux participer.

Mots clés **:** pratique thérapeutique, orthophonie, trouble d'apprentissage, échec scolaire, comportement opposant, enfant, motivation, pédagogies actives, pédagogie institutionnelle, monnaie intérieure.

Description : 1 vol. (72 f.) ; 30cm

Annexes : Bibliogr. f. 65-67